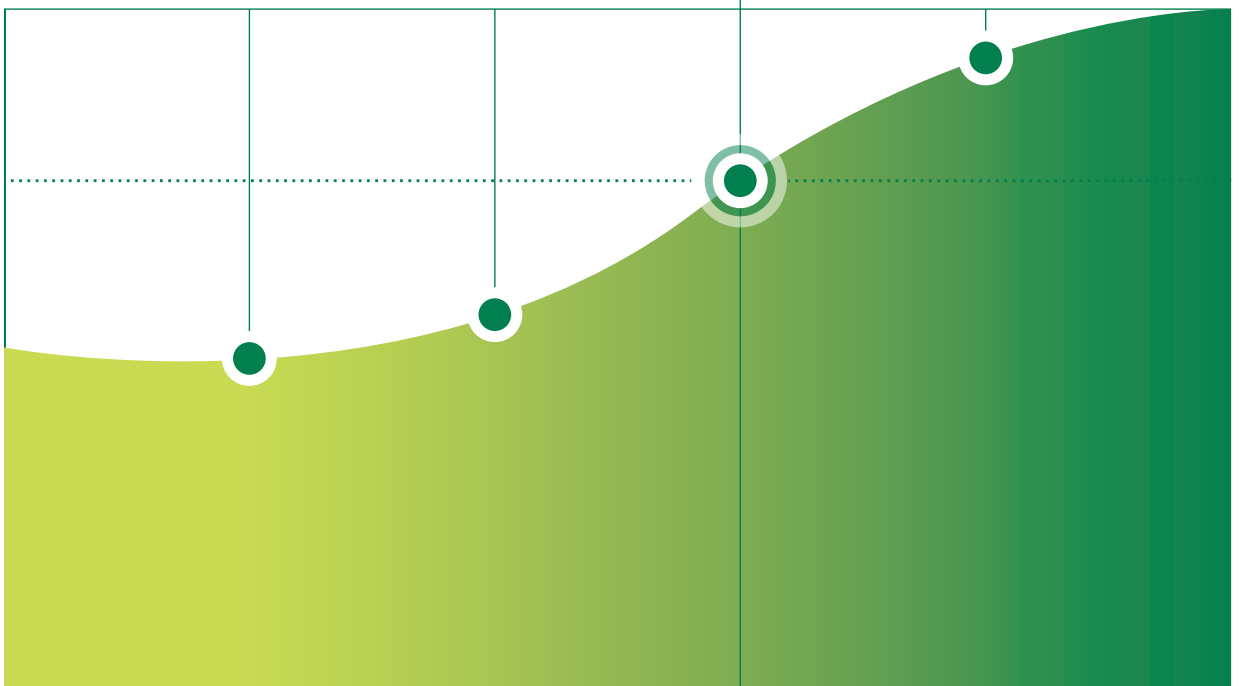


AZ ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM
JÁSZBERÉNYI CAMPUS

Tudomány régen és most: ● Mit kutatunk másként?

tudományos konferencia tanulmánykötete



Az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus

Tudomány régen és most: Mit kutatunk másként?

tudományos konferencia tanulmánykötete

Az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus

Tudomány régen és most: mit kutatunk másként?

tudományos konferencia tanulmánykötete

Szerkesztette:

Varró Bernadett



Eger, 2020

A konferenciakötet megjelenését az EFOP-3.6.1-16-2016-00001
Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése
az Eszterházy Károly Egyetemen c. projekt támogatta.

Lektorálta:

Dr. Furcsa Laura főiskolai docens

Dr. Szaszko Rita főiskolai docens

ISBN 978-963-496-147-5 (Online)

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Tördelés: Csombó Bence
Megjelent: 2020-ban

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalomjegyzék

Előszó	7
Program	8
KISNÉ BERNHARDT RENÁTA	
A neveléstudományi tanszék kutatásainak összehasonlító kronológiája.....	9
FURCSA LAURA	
Differenciálás – régen és most	19
JÁVORSZKY FERENC	
Adattárolás régen és most	29
KOLTAY TIBOR	
Hogyan lett az információs műveltségből MIL?	39
SEBŐK BALÁZS	
Várostörténeti kutatások a Jászberényi Campuson.....	47
SZALAY KRISZTINA	
Legális és illegális drogfogyasztási szokások	55
VARRÓ BERNADETT	
A korai olvasás és írás tanításának kérdései.....	63

ELŐSZÓ

Az **Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusa**, és jogelőd intézménye is hosszú évtizedek óta tudományos konferenciával köszönti a Magyar Tudomány Ünnepét.

Ebben az évben külön ünnepi alkalmat teremtett erre a jászberényi tanítóképzés, a jászberényi felsőoktatási intézmény létrejöttének **100. évfordulója**. Tisztelegve a múltnak, a tradíciónak, az eddigi pedagógusképzésben elért eredményeknek, a jelen konferencia előadásait a múlt és a jelen kutatásainak bemutatása, párhuzamba állítása adta **„Tudomány régen és most: Mit kutatunk másként?”** címmel.

A konferencia célja az volt, hogy a résztvevők betekintést kapjanak olyan kutatásokba, amelyek már évtizedekkel ezelőtt a Jászberényi Tanítóképző Főiskola oktatói, hallgatói és a szakmai munkában szorosan együttműködő Gyakorló Iskola pedagógusaival közös folytak, és jelentős kutatási eredményeik meghatározóak voltak a tanítóképzésben.

Jelen világunkat minden területen nagyon gyors változás jellemzi, és ennek eredményeként új megvilágításba helyeződik az oktatás, a pedagógiai munka, a pedagógus szerepe is. A konferencia arra kereste a választ, hogy a korábbi kutatási területek, célok, hogyan jelennek meg napjaink kutatásaiban, mi és hogyan öröklődött a régmúltból a jelenbe.

Jászberény, 2020. március

Dr. Varró Bernadett
oktatási és kutatási főigazgató
EKE, Jászberényi Campus

PROGRAM 2017. NOVEMBER

12.30 – 13.00: Regisztráció

13.00 – 13.10: Megnyitó

Dr. Varró Bernadett Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus, főigazgató

13.10 – 14.25: Előadások I.

Levezető elnök: Dr. Furcsa Laura, főiskolai docens

13.10 - 13.25: A Neveléstudományi Tanszék összehasonlító kronológiája

Kisné dr. Bernhardt Renáta, adjunktus

13.25 – 13.40: A korai olvasás és írás tanításának kérdései

Dr. Varró Bernadett, főiskolai tanár

13.40 – 13.55: A nyelvtanulói motiváció kutatásának evolúciója magyar kontextusban

Dr. Szaszko Rita, főiskolai docens

13.55 – 14.10: Differenciálás és reflexivitás régen és most

Dr. Furcsa Laura, főiskolai docens

14.10 – 14.25: Szünet

14.40 – 15.45: Előadások II.

Levezető elnök: Dr. Koltay Tibor habil., főiskolai tanár

14.40 – 15.00: A fiatalok drogfogyasztási szokásainak változása

Szalay Krisztina, tanársegéd

15.00 – 15.15: Adattárolás régen és most

Jávorszky Ferenc, tanársegéd

15.15 – 15.30: Jászberény várostörténetének kutatása öt évtizeddel ezelőtt és napjainkban

Dr. Sebők Balázs, főiskolai docens

15.30 – 15.45: Hogyan lett az információs műveltségből MIL?

Dr. Koltay Tibor habil., főiskola tanár

15.45 – 16.00: Vita

16.00: Zárszó

A NEVELÉSTUDOMÁNYI TANSZÉK KUTATÁSAINAK ÖSSZEHASONLÍTÓ KRONOLÓGIÁJA*

KISNÉ BERNHARDT RENÁTA, PHD

Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék

Absztrakt: E tanulmány a jászberényi pedagógusképzésben aktívan részt vevő, a pedagógia és pszichológia tudományának művelését felvállaló – egykori Neveléstudományi Tanszék, jelenleg – Gyermeknevelési Tanszék munkájára, az ott folyó szakmai életre és tudományos eredményekre fókuszál. A Tanítóképző Intézet 1959-ben történő felsőfokúvá válásától kezdődő pedagógiai kutatások témája és fókusza átformálódott, a vizsgálati módszerek, a lehetőségek, továbbá a kutatómódszertani tudatosság fejlődött, de a problémaérzékenység, a tudományos és empirikus kutatások prioritása hasonló értéket képvisel ma is, az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusán. A kronológiai áttekintés az intézményi változásra, a tanszék oktatóinak munkásságára és kutatásaira, az innovatív elméleti és empirikus gyakorlatok jelentőségére vonatkozó adatokra utal elsősorban, arra törekedve, hogy globális képet tudjon nyújtani azokról a magas színvonalú szellemi értékekről, melyek a tanszék életét jellemezték az elmúlt évtizedek alatt. A pedagógia tudományát érintő számos eredmény arról tanúskodik, hogy a tanszék munkásságát mindvégig erőteljesen jellemezte a szakmaiság és tudományosság, az elméleti és gyakorlati koherencia, továbbá a holisztikus szemlélet, a problémaérzékenység a különböző nevelési-oktatási kérdések körében, valamint az innovativitás a kutatómetodika területén.

Kulcsszavak: Jászberény, pedagógusképzés, pedagógia és pszichológia

Bevezetés

A XVIII. századtól megjelenő hazai intézményes tanítóképzés fejlődési tendenciáit tekintve a a képzés felsőfokúvá válásáig kétféle tendencia mutatható ki, mely szerint 1775–1867-ig a királyi rendeletekkel szabályozták a tanítóképzést, majd 1868–1958-ig a törvényekkel

* A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatói kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

szabályozott tanítóképzés időszaka volt jelen (Németh, 1990). A Jászberényi Tanítóképző Intézet 1959-ben indította felsőfokú tanítóképzését a korábbi „pedagógiai gimnázium” újjászervezéseként, melynek oka elsősorban a középfokú képzőintézmények megszűntetése volt az 1958. évi 26. törvényerejű rendelet által (Molnár, 2007). A tanítóképzés felsőfokúvá válásának érdekessége az a tény, hogy 1954. augusztus 5-én a kollégiumi értekezlet vendége volt Kopácsi Béla jászberényi igazgató, aki kifejtette véleményét, miszerint az akkori lehetőségek mellett a korszerű tanítóképzést nem lehet megvalósítani. *„Kopácsi Béla véleménye arra utalt, hogy a tanítóképzésben középfokon tantervileg nem lehet megoldani a színvonalas általános-, és szakműveltségi képzést”* – írja Molnár (2004, 70. o.) doktori disszertációjában. Jászberényben a szakmai képzés színvonala már 1959 előtt is biztosított volt, a tantestületben a „tanítóképző intézeti tanárok száma 70%” volt (Molnár, 2007, 127. o.). Mindemellett a felsőfokúvá válás intézményi szintű változása számos szervezési, módszertani fejlődést is magával hozott, melyek egyikeként a szakcsoportok tanszékekké alakultak, és ezáltal 1975 szeptemberében létrejött a főiskola Neveléstudományi Tanszéke. 2013-ban a Természettudományi és Testnevelési Tanszék integrálódott, ekkor már a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Karán. 2016-ban az intézmény az újonnan létrejövő Eszterházy Károly Egyetem campusává vált, és a Neveléstudományi Tanszék napjainkban a Gyermeknevelési Tanszék nevet viseli. Az 1960-70-es években reprezentatív eredményeket mutató vizsgálatokkal járultak hozzá az olvasástanítás metodikáját, az olvasás-és íráskészség fejlesztését (Gleduráné, 1975; Gledura, 1976), az erkölcsi nevelést (Fábiánné, 1975, 1977), a közösségformálást és csoportmunkát (Fábián, 1975, 1977) érintő kérdések megvilágításához. Az 1980-as évekig „szellemi műhelyként” voltak jelen a tanszék oktatói a hazai tanítóképzésben, és vettek részt – többek között – az akkori taneszközkészítésben és -fejlesztésben is (Fábián és Fábiánné, 1978, 1979). Az ezredforduló utáni oktatáspolitikai változások, a tanszék létszámának csökkenése ellenére sem szűntek meg a kutatások, elsősorban neveléstörténeti (Molnár, 2004), didaktikai (Barkó, 1998) és metodológiai (Bernhardt, 2017) témákban születtek publikációk.

A Neveléstudományi Tanszék rövid története

Donáth (2008, 3. o.) tanulmányában részletesen bemutatja a *„középfokú tanító(nő)képzők nevelőképző főiskolákkal való felváltására irányuló törekvés motívumait, faskóját, majd a négyéves tanítóképzés megújításával, felülvizsgálatával kapcsolatban történtek rekonstrukcióját.*” Mivel az 1940-es és 1950-es években nem volt elmondható, hogy az oktatáspolitikai irányítói bevonták az érintetteket a tervezett változtatások előkészítésébe, így a köztudat kevésbé volt jól informált a várható és szervezett változásokról. Az 1950-es

évek közepén megszületett az az előterjesztés, amely szerint az óvónőktől és tanítóktól nevelőmunkájuk és a társadalmi életben – különösen falun – betöltött fontos politikai szerepük magas fokú általános és szakműveltséget, ideológiai képzettséget és politikai fejlettséget követel (Donáth, 2008). Ennek eredményeként a Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelete (szept. 6.) (Magyar Közlöny, 1958, 592–593. o.) a tanító- és óvónőképzésről kimondta a felsőfokú tanítóképző intézetek létesítését, ezzel együtt a középfokú képzők megszüntetését. Jászberényben az új szervezésű felsőfokú tanítóképzés ünnepélyes megnyitója 1959. szeptember 8-án zajlott (Kopácsy–Fábiánné–Nagy, é. n.). Molnár (2004) doktori disszertációjában olvasható, hogy az 1970-es években elindult felsőoktatási expanzió következtében egyre több önálló főiskola alakult, és bár a tanítóképző intézetek főiskolává válására kevésbé fókuszált az oktatáspolitikai, a számos terv és szándék végeredményeként az Elnöki Tanács 1974. évi 13. számú törvényerejű rendelete kimondta, hogy a bajai, a győri, a jászberényi és a sárospataki intézetet fokozatosan kell átalakítani tanítóképző főiskolává 1975. szeptember 1-től. A tanítóképzés felsőfokú képzési szintre emelésével együtt járt az egyes szakcsoportok tanszékké alakulása is, melyre Jászberényben 1975 szeptemberében került sor (Molnár, 2007). A Neveléstudományi Tanszék vezetője dr. Gledura Lajos docens lett, tanszéki tagok: András Györgyné adjunktus, dr. Fábiánné dr. Kocsis Lenke docens, dr. Fábián Zoltán tanár, kandidátus, Kopácsy Béla tanár, Nagy János adjunktus, dr. Pápai Júlia adjunktus, Tóth László adjunktus. A névváltozás (pedagógiai szakcsoport után Neveléstudományi Tanszék) a tartalmi munka gazdagodását is jelentette, és többek között a pedagógiai szakkollégium keretében oktatták az érdeklődő hallgatókat. Ebben az időben a tanszék tagjai 22 tantárgyat oktattak (például bentlakásos nevelés, a napköziotthonok feladatainak ellátása, vezetéselmélet, bevezetés a pedagógiai kutatómunkába). Jó kapcsolatot ápoltak az ország több egyetemével, a hallgatók aktívan segítettek a város gyermek- és ifjúságvédelmi munkáját (Kopácsy, 1980). A gazdag partneri kapcsolatok, TDK-eredmények, a változatos tartalmú kurzuskínálat a későbbi években is jellemző maradt dr. Fábiánné dr. Kocsis Lenke, dr. Barkó Endre, majd dr. Molnár Marietta tanszékvezetősége alatt is. 2000-ben a Szent István Egyetembe integrálódott a Jászberényi Tanítóképző Főiskola, majd ezután Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar néven működött. 2013-ban a Természettudományi és Testnevelési Tanszék beolvadt a Neveléstudományi Tanszékbe, így más tudományterületek oktatói is tanszéki tagokká váltak, a sporttudományt és matematikát érintő kurzusok a tanszék hatáskörébe kerültek. 2016 óta az Eszterházy Károly Egyetem megalakulásával a jászberényi pedagógusképzést végző intézmény az egyetem Jászberényi Campusaként működik tovább a Pedagógiai Kar védőernyője alatt. Az egyetemi struktúrára tekintettel a Neveléstudományi Tanszéknek nevet kellett változtatnia, a tanszék oktatói dr. Molnár Marietta javaslatára

a Gyermeknevelési Tanszék elnevezés mellett döntöttek. Ezzel párhuzamosan két intézet jött létre Jászberényben, profilját tekintve a Gyermeknevelési Tanszék a Nevelés- és Művelődéstudományi Intézethez csatlakozott, melynek intézetigazgatója dr. Varró Bernadett. Molnár Marietta a Gyermeknevelési Tanszék bemutatkozó profiljában¹ így vélekedik: *„A tanszék sajátos integráló szerepet tölt be a Campuson folyó szakképzésekben. Az alapozó szakaszban megteremtett pedagógiai és pszichológiai tájékozottság és kulturáltság szintézisalkotó a szakok között. A Campus minden hallgatójával kapcsolatba kerülünk a képzés során, illetve minden tanszékkal munkakapcsolatban állunk a tantárgypedagógiák és a gyakorlati képzés területén.”*

A tanszéki kutatások főbb területei

A Gyermeknevelési – jogelődje: a Neveléstudományi – Tanszék oktatói számos pedagógiai és pszichológiai kutatást végeztek az 1960-as évektől kezdve szakcsoportok keretében. Molnár (2004) doktori disszertációjában részletesen elemzi a szakcsoportok életében zajló tevékenységeket, kutatási tematikákat az V.5. fejezetben (Molnár, 2004). Az öt szakcsoport (pedagógiai, marxizmus-leninizmus, nyelvi és irodalmi szakcsoport, természettudományi szakcsoport, ének-zenei szakcsoport) tekintetében a pedagógiai szakcsoport rendelkezett a legnagyobb létszámmal, vezetője: Tóth Gyula, tagjai: Csíki Jolán, Fábián Zoltán, Fejér Mária, Rákányi Gyözőné, Szénási Béla, Vuics István. A szakcsoport elsősorban a gyakorlati képzés tapasztalatainak összegzésére fókuszált, de az erkölcsi meggyőződés kialakítása, a programozott oktatás kérdéseit is kutatták. Érdekesség a tematizált szakcsoportokba tagozódás során, hogy a rajz és testnevelés tanárainak közössége elsősorban a *„metodikai alcsoport keretén belül érvényesíthette szakmai elgondolásait”* (Kopácsy, 1965, 41. o.). Az 1970-es években már országos hírnévnek örvendett a jászberényi tudományos munka, köszönhető ez annak is, hogy Fábián Zoltán, az intézet igazgatóhelyettese az 1970-ben életbe lépett új tanterv előkészítő bizottságának elnöke volt, Kopácsy Béla pedig a Tanítóképző Intézetek Szervezeti és Működési Szabályzata, valamint a Tanulmányi és Vizsgaszabályzat kidolgozásában működött közre (Molnár, 2007). Az 1980-as években dr. Fábián Zoltán, dr. Fábiánné dr. Kocsis Lenke és dr. Gledura Lajos munkásságával azonosítható a legtermékenyebb kutatási időszak, ebben az időszakban metodikai kutatócsoport is működött dr. Fábián Zoltán vezetésével. A tanszékek közti szakmai együttműködés egyik legkiemelkedőbb eredménye lett az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiai jegyzete (Nagy, 1993), melyet Nagy Józseffel

¹ <https://muvelodestudomany.uni-eszterhazy.hu/hu/muvtud/szervezet/gyermeknevelesi-tanszek-116>

közösen készítettek. Hasonlóképpen országos jelentőségűek a kézikönyvek (*Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 1-4. osztályai számára*, Fábián–Fábiánné, 1978), valamint a taneszközök, elsősorban az olvasókönyvek, melyekből generációk tanultak meg olvasni (*Olvasási feladatlapok az általános iskola második osztálya számára*, Fábián–Fábiánné, 1979). Továbbá megjelent az *Olvasókönyv az általános iskola második osztálya számára* (Fábián, 1979); *Olvasási munkafüzet az ált. isk. összevont 1-4. osztályú tanulócsoporthainak második osztálya számára* (Fábián és Fábiánné, 1972). Az egyik legnagyobb volumenű kutatás dr. Fábián Zoltán kandidátusi értekezésében (1975) került publikálásra. A 10 éven át folyó vizsgálatban az alsó tagozatban alkalmazható csoportmunkák kérdéseivel, valamint az irányítás problémáival foglalkozott. A helyzetfeltáró és kipróbálásjellegű vizsgálatban 2000 1-4. osztályos tanuló és 1000 pedagógus vett részt, és megfigyelés, órajegyzőkönyvek, továbbá laboratóriumi kísérlet módszerével történt a kutatás. Újszerű és a kor tudományos eredményeit egyértelműen meghatározó eredmény volt az a megállapítása, miszerint az optimális személyiségfejlődést elégedetlenül szolgálja az akkori tanítási módszerek alkalmazása. A frontális munkaforma dominanciáját megkérdőjelezi, és bebizonyítja a csoportmunka hatékonyságát az élvezetes, örömteli tanulás alapjaként. Meghatározza a rétegmunka és csoportmunka jellemzőit, továbbá javasolja a rugalmas, következetes és tanulói tevékenységre épülő optimális stratégiát (Fábián, 1975).

Természetesen a későbbi évtizedekben is született nagyszámú kutatás, az oktatók disszertációi és tudományos publikációi nemcsak folyamatos fejlődést, de innovatív lehetőségeket is mutattak a pedagógia tudományterületén. Az 1. számú táblázat tematikusan ismerteti és foglalja össze a tanszéken végzett tudományos munkákat.

A tanszéken a pedagógiai kutatások mellett társtudományi kutatások is zajlottak (2. számú táblázat), elsősorban a pszichológia, természettudomány és sporttudomány területén. A pszichológiai kutatások integrált módon erősítették a pedagógiai vizsgálatokat és viszont. A természet- és sporttudomány empirikus eredményei a tanszékek egyesítését követően jelentek meg tanszéki keretek között 2003 után.

1. táblázat A Neveléstudományi Tanszék kutatásai tematizált szempontból

Altudomány- terület	Publikáció témája	Szerző, évszám
Módszertan	Íráskészség fejlesztése Olvasási készség fejlesztése Olvasástanítás – tanulói önállóság Beszéd és olvasás együttes fejlesztése Az olvasásgyakorlási módok Anyanyelvi tantárgypedagógia Társasjáték a (nyelvtani) gyakorlóórákon Tanulás-játékosság Környezetismeret tanítása Együttműködésen alapuló módszerek	Gledura, 1962; Gleduráné, 1963 Gledura, 1968; Gleduráné, 1976 Fábiánné, 1967, 1970 Fábián, 1977 Fábián, 1967 Nagy–Fábián 1967 Fábiánné, 1964 Fábián, 1964 Nyíriné, 1981 Bernhardt, 2017
Nevelélmélet és -gyakorlat	Közösségformálás Korszerű nevelési módszerek Erkölcsei nevelés Érzelmi nevelés Egészségnevelés Pedagógus személyisége, pedagóguskompetencia	Fábián, 1981; Fábiánné, 1975 Fábián, 1982 Fábiánné, 1977 Fábiánné, 1977, 1981 Nyíriné, 1993 Oroszné, 2010; Bernhardt, 2016
Családi nevelés	Családlátogatás Iskolai és családi nevelés Gyermek helye a családban	Fábián, 1963 Gledura, 1963; Gleduráné, 1965 Gledura, 1964, 1965
Neveléstörténet	A jászberényi tanítóképző története Tantervmélet, tantervfejlesztés Oktatástörténet, oktatásügy	Molnár, 2005, 2008, 2012 Molnár, 2003, 2014 Molnár, 2017
Didaktika	Csoportmunka, együttes tevékenységformák Ellenőrzés, értékelés Kommunikatív didaktika	Fábián, 1964, 1965; Raázt– Fábiánné, 2015 Gledura, 1973, 1984; Gleduráné, 1975 Barkó, 1998
Kutatómódszertan	Pszichológiaórák kísérletei Pedagógia kutatások problémái	Fábián, 1960 Fábián, 1983
Gerontológia	Időskori tanulás	Szabados, 1985
Felsőoktatás	Gyakorlati képzés Pedagógusképzés Pályapedagógia Bolognai folyamat Hallgatói nézetek: testméret, testkép Tanulás, IKT-fogalomhasználat Professzionális tanári kommunikáció	Fábián, 1976; Gledura, 1979, 1982; Bernhardt, 2012 Fábián, 1981, 1989; Bernhardt, 2008 Barkó, 2007 Barkó, 2010 Pápai, 2010 Bernhardt, 2016; Molnár, 2011

(saját forrás a Jászberényi Tanítóképző Főiskola dolgozóinak publikációi alapján, 1984)

2. táblázat A Neveléstudományi Tanszék társtudományi kutatásai tematizált szempontból

Tudományterület	Publikáció témája	Szerző, évszám
Pszichológia	Értelmi fejlesztés Személyiségformáló hatás Családi kapcsolatok rajzvizsgálata	Fábián, 1966 Fábián, 1977 Oroszné, 2010
Természettudomány	Hallgatók testi fejlődésének vizsgálata Légszennyezettség vizsgálata	Pápai Júlia, 1978 Szűcs, 2011
Sporttudomány	Tanító szakos hallgatók vizsgálata	Sebőkne, 2003

(saját forrás a Jászberényi Tanítóképző Főiskola dolgozóinak publikációi alapján, 1984)

Összességében elmondható, hogy a tanszéki kutatásokra szinte valamennyi kutatásmetodológiai jellemző érvényes, melyet az 1. számú ábra szemléltet:

1. ábra A Neveléstudományi Tanszék kutatásainak kutatásmetodológiai jellemzői



Visszatekintve a korábbi Jászberényi Tanítóképző Főiskola és a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógia Karának Neveléstudományi Tanszékén folyó munkásságra, az alábbi aspektusok valamennyi érában és oktatói szemléletben megjelentek:

- az elméleti és gyakorlati koherencia szemlélete – „gyakorlatorientált elmélet és elméletorientált gyakorlat” (dr. Fábiánné dr. Kocsis Lenke gondolata nyomán);
- szakmaiság, tudományosság;
- problémaérzékenység a kutatási témákban;
- innovativitás a kutatásmethodika területén.

Az előző gondolatok jegyében az Eszterházy Károly Egyetem Gyermeknevelési Tanszékén kiemelten fontos méltó módon követni a nagy elődök útját, az alábbi értékek és irányvonalak rajzolódnak ki:

- a korszerű pedagógiai elmélet és gyakorlat holisztikus szemlélete;
- kutatási stratégiák, módszerek sokrétű alkalmazása (neveléstörténeti kutatások bővítése, kvalitatív módszerek alkalmazása);
- hallgatói kutatómunka erősítése (Önképzőkör, TDK);
- kutatási témák kiterjesztése a társtudományokra (pszichológia, sporttudomány, matematika);
- interdiszciplináris alapkutatások kidolgozása.

A jelenkor egyetemi intézményi működésének elvárásai alapján, továbbá az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kara stratégiai céljának (K. Nagy, 2019) megfelelően: „*a hazai, illetve egyes részterületeken a nemzetközi színvonalnak megfelelő kutatási tevékenység megteremtése, különös tekintettel a kutatói aktivitás erősítésére, valamint a képzések nemzetközivé tétele*”², ezáltal a tanszék oktatóinak szakmaisága is ezt a törekvést erősíti.

Összegzés

E rövid áttekintés jól példázza, hogy az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus, jogelődje a Jászberényi Főiskola Neveléstudományi Tanszékének munkálatai során létrejött változatos pedagógiai problémafelvetések és eredmények hozzájárultak és hozzájárulnak a tudományos élet minőségi mutatóihoz. Ugyanakkor a felsőoktatási intézményben tanuló diákok számára is jelentőséggel bír az a tény, hogy a képzést végző oktatók az elméleti ismereteiket folyamatosan bővítő, valamint gyakorlati és praktikus gondolkodással rendelkező szakemberek legyenek. A hallgatók a tanítóképzés pedagógiai műhelyeiben, a kötelező és választható tanulmányaik során a hivatás elsajátítása mellett azt is megtapasztalhatták és tapasztalhatják ma is, hogy a tudományos kutatások,

² <https://uni-eszterhazy.hu/hu/tktk/pk/dekani-koszonto-1178>

a szakmai tudatosságot és szakértelmet bizonyító kiadványok, publikációk és doktori disszertációk szerzői valóban kompetens, szívvel-lélekkel a tanítás és tanulás érdekében dolgozó oktatók a Jászberényi Campuson.

Felhasznált irodalom

- A Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. törvényerejű rendelete a tanító- és óvónőképzésről (1958). *Magyar közlöny*, 1958. 80. sz. (szept. 6.) 592–593.
- A Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1974. évi 13. számú törvényerejű rendelete. *Magyar Közlöny*, 1974.
- Barkó Endre (1998): *A kommunikatív didaktika*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Kisné Bernhardt Renáta: Innovatív pedagógiai módszerek és programok a gyakorlatban. In: Elekes Gyula (szerk.): *Elmélet a gyakorlatban: Nemzetközi Pedagógiai Konferencia*, Székelyudvarhely: Udvarhely Kultúrájáért Egyesület, 81–89.
- Donáth Péter (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon. 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Fábián Zoltán (1975): *Közvetett irányítású együttes tevékenységformák az alsó tagozati tanítási órákon*. (Kandidátusi tézisek). Pedagógiai Szemle 1975. II. sz.
- Fábián Zoltán (1979): *Olvasókönyv az általános iskola második osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fábián Zoltán (1977): A belső beszéd és az akarat nevelése. *A Tanító*. 1977. 9. sz. o. n.
- Fábián (1972): *Olvasási munkafüzet az ált. isk. összevont 1-4. osztályú tanulócsoportjainak második osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fábián Zoltán és Fábiánné Kocsis Lenke (1978): *Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 1-4. osztályai számára*. (Szerk.: Majzik Lászlóné). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fábián Zoltán és Fábiánné Kocsis Lenke (1979): *Olvasási feladatlapok az általános iskola második osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fábiánné Kocsis Lenke (1977): *Az olvasástanítás lehetőségei a tanulók erkölcsi nevelésében. – Az anyanyelvi nevelés gazdagításáért*. (Szerk.: Nagy J. József). Pedagógus Továbbképző Intézet, Szolnok.
- Fábiánné Kocsis Lenke: *Alsó tagozatos tanulóközösségek sajátosságai; fejlesztésük lehetőségei. Bölcsészeti értekezés*. Budapest.
- Gledura Lajos (1976): Az ismeretek gyakorlati alkalmazása feladatlapos tevékenységgel. *A Tanító*, 1976. 1. sz. o. n.
- Gledura Lajosné (1975): Az alkotóképesség fejlesztése. *A Tanító*. 1975. 8. sz.

- Jászberényi Tanítóképző Főiskola Könyvtárának munkatársai (1984): *A Jászberényi Tanítóképző Főiskola dolgozóinak publikációi 1959–1984. Bibliográfia*. A Jászberényi Tanítóképző Főiskola kiadványa, Jászberény.
- K. Nagy Emese (2019): *Eszterházy Károly Egyetem Pedagógia Kar Dékáni köszöntő*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger. (letöltés: 2020. február 14.). Letöltve 2018. október 28. <https://uni-eszterhazy.hu/hu/tktk/pk/dekani-koszonto-1178>
- Kopácsy Béla (1965): Szakcsoportjaink életéből. In: *A Jászberényi Tanítóképző Intézet Évkönyve 1959–1965*. Hűtőgépgyár nyomdája, Jászberény, o. n.
- Kopácsy Béla (1980): *A jászberényi tanítóképző főiskola évkönyve a felsőfokú tanítóképzés 20. évfordulójára (1972–1979)*. Hűtőgépgyár nyomdája, Jászberény.
- Kopácsy Béla, Fábián Zoltánné és Nagy József (évszám nélkül): *A jászberényi tanítóképző intézet évkönyve (1968–1971)*. Hűtőgépgyár nyomdája, Jászberény.
- Molnár Béla (2007): *A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig*. ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Molnár (2004): Fejezetek a magyar tanítóképzés történetéből. ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest.
- Molnár Marietta (2019): *Eszterházy Károly Egyetem Nevelés -és Művelődéstudományi Intézet. Gyermeknevelési Tanszék*. Letöltve 2019. október 28. <https://muvelodestudomany.uni-eszterhazy.hu/hu/muvtud/szervezet/gyermeknevelési-tanszek-116>
- Nagy J. József (szerk.) (1993): *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története (1775–1975)*. Főiskolai Füzetek, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék.

DIFFERENCIÁLÁS – RÉGEN ÉS MOST*

FURCSA LAURA, PHD

Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Társadalomelméleti Tanszék

Absztrakt: E tanulmány kiindulópontja az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusa volt oktatójának, dr. Gledura Lajosnak a cikke, mely a *Tanító* című folyóiratban jelent meg 1970-ben (Gledura, 1970). Ez a tanulmány egy differenciált foglalkozás részletes tervezetét mutatja be. Gledura ebben olyan korszerű állításokat fogalmaz meg, melyek a XXI. század pedagógiai elveiben köszönnek vissza. Az 1970-es években ezek az újszerű gondolatok szemben álltak az 1950-es és 1960-as évek iskolarendszeri és módszertani szempontból egységesítésre irányuló tendenciáival, a szerző egyértelműen nem értett egyet a minden diákra érvényes egységes nevelési célokkal és tananyaggal. Számára a differenciálás a tanórai tevékenység alapfeltétele. Lényeges, hogy minden tanuló képességeihez és fejlettségi szintjéhez mértén optimális terhelésben és módszertanban részesüljön. Módszertanában is igazodik a mai elvárásokhoz: a tanulók egyénekre szabott feladatokat teljesítenek, így ezek maximális hatásúak a készségfejlesztésben, illetve a frontális munka helyett az osztály kisebb-nagyobb egységekre, azaz csoportokra oszlik a differenciálás következtében. A csoportbontás kialakulása Gledura foglalkozás-tervezetében képesség szerint történik, így homogén csoportok jönnek létre. A homogén csoportok eredményességét azonban számos pedagógiai kutatás megcáfolta (Furcsa, 2014). A képesség szerinti csoportbontás nem vezet az eredmények általános javulásához, mivel a gyengén teljesítők homogén csoportjának eredménye nem javul kellő mértékben. Ezért napjainkban a korszerű differenciálás nem a tehetséggondozás és felzárkóztatás dimenziója mentén valósul meg, hanem az egyéni bánásmód és a gyermekközpontú pedagógia keretrendszerében.

Kulcsszavak: differenciálás, módszertan, hátrányos helyzet, csoportbontás

* A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

Bevezetés

A differenciálás témaköre az 1990-es évek óta megkerülhetetlenül megjelenik az integrációval kapcsolatos pedagógiai diskurzusokban. Napjainkban minden pedagógusképzésben részt vevő hallgató tanul róla, az aktív pedagógusok is ismerik a kifejezés jelentését, mégis sokan sokféleképpen értelmezik. A legpontosabb definíciót Báthory Zoltán a téma egyik alapművében, az 1992-ben megjelent és azóta további két kiadást megélt *„Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlata”* című művében így fogalmazza meg:

a differenciálásnak a tanulás-szervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel. (Báthory, 1992. 109. o.)

A definícióban a differenciálás, a különbségtétel kétféle megközelítésben jelenik meg. Elkülöníti egymástól a szemléletet: azt a látásmódot, hogy a pedagógusnak észre kell vennie a tanulók közötti különbségeket, melyhez először alaposan és részletesen meg kell ismernie a gyermekeket és a gyakorlatot. A pedagógusnak úgy kell kiválasztania a lehetőségek által behatárolt megfelelő módszertant, hogy az ezekhez a meglévő különbségekhez illeszkedjen, ezáltal érje el a pedagógiai munka optimumát, az eredményes tanulást. A differenciálás érintheti a tartalmat, a ráfordított időt, a tanulásszervezési formát, a módszertant, a feladatrendszereket: látható, hogy a megközelítési skála széles.

Differenciálás az 1970-es években

Az összehasonlítás motivációját a Jászberényi Főiskola – mai nevén Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus – volt oktatója, dr. Gledura Lajos (1930–2017) cikke adta, mely a *Tanító* című folyóiratban jelent meg 1970-ben (Gledura, 1970). Gledura Lajos tanítóként kezdte pedagógiai pályafutását, majd a pszichológia-pedagógia szak elvégzése után alapos tudományos kutatómunkát végzett, melynek fókusza elsősorban a tanulásmódszertan, olvasástanulás témaköre volt. Az említett tanulmány egy differenciált foglalkozás részletes tervezetét mutatja be. Gledura ebben olyan korszerű állításokat fogalmaz meg, melyek a XXI. század pedagógiai elveiben köszönnek vissza.

Az 1960-as évek végén ezek az újszerű gondolatok szemben álltak az 1950-es és 1960-as évek iskolarendszeri és módszertani szempontból egységesítésre irányuló

tendenciáival, a szerző egyértelműen nem értett egyet a minden diákra érvényes egységes nevelési célokkal és tananyaggal. A didaktikai gondolkodásban egyforma iskolákat és egyforma tanulókat vizionáltak, a létező lényeges egyéni és társadalmi különbségekről nem volt szabad tudomást venni a pedagógusoknak. Az oktatás célja ezeknek a különbségeknek a kiegyenlítése, nivellálása volt, e feladat eredményes eszközének a minden tanulóra egységes tananyagot és nevelési módszertant tartották (Báthory, 1992). Fontos hangsúlyozni, hogy az oktatás centralizációja következtében a központilag meghatározott céloktól való eltérés nem volt megengedett, így az adaptivitás, az egyéni képességekhez történő alkalmazkodás gondolata ellentétben állt az egységes csoport nézőpontjával. A tagozatok megjelenése már lehetővé tette a választás lehetőségét, viszont a kiválasztás szempontjának meghatározása kérdéses volt.

Ilyen elméleti és didaktikai közegben a Gledura (1970) által megfogalmazott gondolatok határozottan ellentétesek az akkoriban uralkodó nézetekkel, sokkal inkább a modern pedagógiai felfogásokkal egyeznek. Számára a differenciálás a tanórai munka kiindulópontja: *„azt is állíthatjuk, a differenciálás a tanulók minden iskolai tevékenységének alapfeltétele”* (Gledura, 1970. 83. o.). Lényeges, hogy a pedagógiai feladatrendszer illeszkedjen a tanuló képességeihez és már meglévő ismereteihez, ezáltal elérjék azt, hogy a tanóra anyagából ideális mértékben profitáljon mindenki: *„a mai korszerű felfogás: mindenki sajátítsa el a tantervi követelményeket, de oly módon, hogy minden tanuló képességeinek és fejlettségi szintjének megfelelő optimális terhelést kapjon”* (Gledura, 1970. 83. o.). Ezekben a mondatokban visszhangzik Báthorynak (1992) a differenciális tanulásmélettel kapcsolatban fent megfogalmazott szemlélete.

A gyakorlati megközelítés is párhuzamba állítható Báthory (1992) definíciójával, hiszen módszertanában is igazodik a napjainkban is érvényes elvárásokhoz: *„a differenciált foglalkoztatás jellemző vonása: a tanulók egyénekre szabott feladatokat oldanak meg, amelyek az adott időszakban maximális hatásúak a készség fejlesztésében”* (Gledura, 1970. 83. o.). Ebből kiderül, hogy fontosnak tartja az adaptációt, azaz a feladatoknak illeszkedni kell az egyéni különbségekhez a hatékonyság növelése érdekében.

A tanulmány további részében Gledura bemutatja egy olvasására vázlatát, melyben kiderül, hogy hogyan képzei el ennek konkrét megvalósulását:

a frontális munka helyett az osztály kisebb-nagyobb egységekre, azaz csoportokra oszlik a differenciálás következtében. ... Az is jellemzője a differenciált foglalkozásnak, hogy változás következik be a tanító és a gyermek közvetlen kapcsolatában, mert a differenciálás következtében az osztály kisebb-nagyobb egységekre (csoportokra) tagozódik. (Gledura, 1970. 84. o.)

AZ 1970-es években már kiderült pedagógiai kutatások eredményeként, hogy a frontális tanítás sok esetben nem hatékony, ennek ellenére sokáig ez maradt az uralkodó tanítási módszer. A Gledura (1970) által javasolt csoportmunka használata a tanórán ebben az időben viszonylag ritka és egyedülálló metodikai megközelítés.

Tanórai differenciálás helyett az oktatáspolitikai a diákok egyéni különbségeit rendszerszinten próbálta megoldani (Báthory, 1992). A gyenge teljesítményű tanulók számára megjelentek a korrepetáló órák, majd a tanulási eredmények alapján elkülönített osztályok, esetleg felzárkóztató, korrekciós osztályok. A jó képességű diákok számára pedig bevezették a tagozatos osztályokat. A tanulásban akadályozottak számára teljesen elkülönített, szegregált speciális gyógypedagógiai képzőhelyek létesültek. A szelekció egyre nyíltabbá vált, az osztályok, intézmények átjárhatósága minimális volt. Az egységességen alapuló oktatáspolitikai cél esélyegyenlőséget növelő megvalósulása csak látszólagos. A tagozatokban történő oktatás differenciáló célja a valóságban társadalmi szelekciót eredményezett. A pedagógusok részvételében is különbségek léptek fel, a megfelelően képesített, tapasztalt, modern szemléletű pedagógusok a tagozatos osztályokat tanították, ami az eredmények különbözőségének további növekedését okozta.

Homogén csoportok problematikája a differenciálásban

A kisebb létszámú csoportok számos pedagógiai előnnyel rendelkeznek, sokkal könnyebb az egyéni igényeket figyelembe venni, sokkal több interakcióra ad lehetőséget a tanár és a diák között, azonnal lehetőséget ad a teljesítmény visszajelzésére, így gyakori tanulás-szervezési mechanizmus a nagyobb csoportok felosztása a tanítás egésze vagy egy része alatt. A tehetségfejlesztés gyakori eszközeként megjelenik a tehetséges és jól teljesítő gyermekek kiemelése az átlagos képességű gyermekek csoportjából az emelt szintű fejlesztés és az intellektuális kihívás biztosításának érdekében. Azonban a csoportbontás nem minden esetben jár a teljesítmények általános növekedésével összhangban.

Számos kutatás (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009; Nagy, 2008) hangsúlyozza, hogy a magyar iskola és az oktatási rendszer nemzetközi összehasonlításban vizsgálva is kimagaslóan szelektív. Ez azt jelenti, hogy a gyermekek különböző eséllyel kerülhetnek be az egyes iskolákba, ennek eredményeképpen kialakul az a helyzet, hogy az iskolákban tanuló gyermekek társadalmi helyzet, képesség és tudás szempontjából viszonylag homogén összetételűek. A homogenizációt tovább növeli a – sok pedagógus és laikus által pedagógiaiilag megfelelőnek tartott – képesség szerinti csoportbontás gyakori alkalmazása. Ez előfordul osztályok között is, de még gyakoribb az osztályon belüli képesség szerinti csoportbontás. A képességszint ebben az életkorban gyakran nincs szoros

összefüggésben a későbbi fejlettségi szinttel, a fejlődés nem egyenes vonalú (gyakran megfigyelhetők hirtelen növekedések vagy gyengülések), így egy korai szelekció elharmarkodott elkülönítéshez vezethet, ráadásul a családi háttér erősen befolyásolja a kiválasztás folyamatát. A csoportbontás alapja gyakran az előző évi teljesítmény, ezen kívül más szempontot (például személyiség, tanulási stílus) nem vesznek figyelembe.

A csoportbontás kialakulása Gledura (1970) foglalkozástervezetében képesség szerint történik, így homogén csoportok jönnek létre. Nahalka István oktatáskutató (2007) felhívja a figyelmet arra, hogy a szelekció gyakorlata nem tartozik a differenciálás módszertanába, számos gyakori, mégis téves értelemzés ellenére sem, mivel nem valósul meg a differenciálás lényege, hiszen a gyakorlatban nem részesül minden tanuló optimális fejlesztésben. A heterogén összetételű csoportok kedvezőek az érzelmi viszonyrendszer fejlődése szempontjából, de a tanulási motiváció és a társas kapcsolatok differenciáltságára vonatkozó pozitív hatások gyakran háttérbe szorulnak. Kevés kutatás foglalkozik azzal a kérdéskörrel, hogy a tanulóknak mi a hozzáállása és a tapasztalata a csoportbontással kapcsolatban.

A homogén csoportok alkalmazása a nemzetközi pedagógiai szakirodalom egyik intenzíven kutatott és vitatott problémaköre, melynek eredményességét számos pedagógiai kutatás megcáfolta (Nagy, 2008). A képesség szerinti csoportbontás nem vonja magával az eredmények általános javulását, mivel a gyengén teljesítők homogén csoportjának eredménye nem javul kellő mértékben.

Nemzetközi kutatások empirikus eredményei is alátámasztják, hogy a homogén csoportbontás gyakorlata nem egyértelműen növeli az eredményeket. A Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (Programme for International Student Assessment, PISA) 2012-es vizsgálatának eredményei azt jelzik, hogy a magyar diákok teljesítménye folyamatosan romlik mindhárom vizsgált területen (matematika, szövegértés, természettudomány) (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2014). A legfontosabb azonban, hogy az eredmények visszaesésének fő oka az, hogy a gyengén teljesítők még rosszabb eredményeket értek el (Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014). Az eredményeket bemutató kiadvány a sikeres iskolák jellemzőit kutatva külön fejezetben vizsgálja a képesség szerinti csoportbontás (ability grouping) gyakorlatát, és konklúzióként kijelenti, hogy azok az iskolák, melyek nem csoportosítják a diákokat képesség szerint, hatékonyabbá váltak, az általános eredmények növekedtek a PISA-vizsgálatok longitudinális eredményei alapján (OECD, 2014).

A magyarországi alacsony teljesítmény okaként megemlíti azt a tényt is, hogy a tanulók nagy részénél megfigyelhető, hogy felső tagozattól kezdve csökken a teljesítményük, a képességeinek fejlettségi szintje megreked ezen a szinten (vagy még rosszabb esetben csökken is). A 15 éves korban végzett PISA-vizsgálaton a gyengén teljesítők

színvonala megrekedt az általános iskola ötödik-hatodik osztályának szintjén (Nagy, 2008). Ez arra utal, hogy az általános iskola kezdetén meglévő különbségek az évek során tovább nőnek. A gyengén teljesítők eredménye a továbbtanulás esélyét és később a munkaerőpiaci változásokra történő gyors reagálást nem teszi lehetővé. Nagy (2008) hangsúlyozza, hogy nem egyszerűen módszertani változásokra lenne szükség, hanem az egész pedagógiai látásmód megváltoztatására:

Végeredményben tehát megállapítható, hogy a leírt homogenizálás pedagógiai zsákutcának bizonyult. Ennek ellenére a homogenizálás, a törekvés a heterogenitás csökkentésére a javuló eredményesség reményében a legkülönbözőbb formákban, nyíltan vagy burkoltan, elfogadva, megtűrten vagy tiltva sok országban megjelenik. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a homogenizálás, a szegregáció rendeletekkel történő felszámolása elégséges lenne a szélsőséges heterogenitás, az ebből fakadó súlyos problémák megoldásához, csökkentéséhez, az eredményesség, az esélyegyenlőség javításához. Ehhez elengedhetetlen a pedagógiai kultúra megújítása. (59. o.)

A gyengén teljesítő csoportokat külön figyelemmel vizsgálva Furcsa (2014) eredményei arra utalnak, hogy ezekben a csoportokban a nyelvtanítás hatékonysága drasztikusan csökkent, nem sikerült elérni a felzárkóztatásra irányuló pedagógiai célt. A kutatás alapján kiderült, hogy a nyelvtanárok nagy része előnyben részesítik a homogén csoportokat, viszont a gyengén teljesítők homogén csoportjában megfigyelhető a gyerekek és a pedagógusok nagyfokú motiválatlansága, ellenséges légkörről, magatartásproblémáról és számos konfliktusról számoltak be a tanulók, a pedagógusok részéről alacsonyabbak voltak az elvárások (lassabb tempóban haladtak, házi feladatot nem adtak). Az objektív teljesítménymérés szinte sehol nem valósult meg: nem használtak olyan standard teszteket, amelyek lehetővé tették volna az objektív összehasonlítást. Az erősebb csoportban nehezebb számonkéréseket írtak, a gyengébb csoportokban jóval könnyebbeket, így a reális visszajelzés és osztályzás sokszor nem valósult meg. Az értékelés megbízhatósága bizonytalanná vált, az összefüggés az érdemjegyek és a befektetett munka, illetve a tényleges tudás között zavaros volt, hiszen a gyermekek próbálták saját teljesítményüket a csoport tagjaihoz, illetve a másik csoportban lévő társaikéhoz is hasonlítani. A tanulók között pedig többször kialakult egy alulteljesítő, tanulásellenes szubkultúra (Kertesi és Kézdi, 2009).

A csoportbontás szociálpszichológiai hatása több szempontból is elemezhető. A képesség szerinti csoportbontás eredményességét vizsgáló legújabb, Angliában készített kutatás (Mazenod et al., 2018) arra mutat rá, hogy ez a módszer sem a gyengén teljesítők, sem a kiemelkedően teljesítők eredményeiben nem okoz kiemelkedő javulást. Ennek okaként érdemes figyelembe venni két fontos, a tanulás eredményességét nagymértékben

befolyásoló szociálpszichológiai mechanizmust: az önbeteljesítő jóslat és a „nagy hal, kis tó”-effektus hatását. Az önbeteljesítő jóslat (más néven Pygmalion-effektus) azt jelenti, hogy a gyengén teljesítő tanulókat tanító pedagógus a negatív elvárásai következtében az önbizalom csökkenését okozza a tanulóban, rontja a tanulási önképüket és teljesítménymotivációjukat (N. Kollár, 2017). A szociális referenciakeret hatása másképpen érvényesül homogén és heterogén közegben. A „nagy hal, kis tó”-hatás azoknál a gyerekeknél érvényesül, akik eddigi jó teljesítményük alapján egy heterogén csoportból egy tehetséggondozó, homogén csoportba kerülnek, ahol már nem ők lesznek a kiemelkedő képességű tanulók (Szenczi, 2008). Ekkor az önbizalmuk csökken, mivel saját teljesítményüket a többiekéhez hasonlítják, ez a negatív tanulási énkép pedig negatív hatással lesz a későbbi teljesítményükre, önbizalmukra.

A társas összehasonlítás szempontjai érvényesülnek a versengés és a rivalizálás területén is. Ez egészen más lehet egy csak kiemelkedő gyermekekből álló csoportban, mint egy vegyes összetételűben. A helyzetet bonyolíthatja az is, hogy a fiúk és a lányok másképpen viselkednek az összehasonlítás folyamatában. N. Kollár (2017) szerint a lányok teljesítményére pozitív hatással van az erősebbekkel történő összevetés, a fiúknál viszony teljesítménycsökkenést figyeltek meg. Abban a csoportban, ahol már nem ők voltak a legjobbak között, ott veszítettek a motivációjukból, és romlott az önértékelésük. Látható, hogy még a tehetségfejlesztés szempontjából történő különválogatás során is az egyéni igények komplexitásával kell szembenézni, a pozitív hatás pedig nem egyértelmű.

Nem elhanyagolható nézőpont az sem, hogy a teljesítmény javulásán kívül a tanulóknak milyen szociális készségei változnak. Ha nincs lehetőség gyengébb képességűekkel interakcióba kerülni, akkor egy homogén csoportban nehezebben alakul ki a segítségkérés és segítségnyújtás kultúrája. A csoport légkörét a versengés fogja uralni, és nem az egymásra figyelés. A gyerekek szociális közérzete szempontjából lényeges, hogy megnőhet az előítéletesség és a gyengébb teljesítményűek leértékelése.

Összegzés

Napjainkban a korszerű differenciálás nem a képesség szerinti csoportbontás, nem a tehetséggondozás és felzárkóztatás dimenziója mentén valósul meg, hanem az egyéni bánásmód és a gyermekközpontú pedagógia keretrendszerében. Visszatérve a tanulmány elején ismertetett definícióhoz: a differenciálás szemléletmód és gyakorlati megvalósulás egyben. Nahalka (2007) szerint azonban nem a módszertani tudás a legfontosabb, hanem a differenciálás szemléletmódjának elsajátítása, mivel:

ahhoz, hogy a differenciálás területén valódi eredményeket érjünk el, magát a differenciálást mint pedagógiai feladatot kell másképpen értelmezni; másképpen a leegyszerűsítő felfogáshoz vagy a differenciálás szükségességét és lehetőségét elutasító állásponthoz képest. És hogy ez bekövetkezzék, ahhoz a tanulók személyiségéről s a pedagógia lehetőségeiről, a pedagógiai optimizmus érvényesíthetőségéről kell birtokolni korszerű elképzeléseket. (Nahalka, 2007, 11. o.)

Felhasznált irodalom

- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlatja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, **19**. 3-4. sz. 3–13.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest, 110–136.
- Furcsa Laura (2014): Inequalities of education as consequences of grouping arrangements in language classes of disadvantaged children. *International Dialogues on Education: Past and Present*, **1**. 3. sz. 13–21.
- Gledura Lajos (1970): Differenciált foglalkozás olvasásórán. *Tanító*, **8**. 1. sz. 83–85.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56**. 11. sz. 959–1000.
- Mazenod, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A., & Pepper, D. (2018). Nurturing learning or encouraging dependency? Teacher constructions of students in lower attainment groups in English secondary schools. *Cambridge Journal of Education*, **44**. 2. sz. 1–16.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Julianna (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 55–67.
- Nahalka István (2007): Előszó. A pedagógiai differenciálásról, technika vagy szemlélet? In L. Ritók Nóra (szerk.): *Nézzünk körül együtt! Alsó tagozatos (elsősorban 3. és 4. osztályos) tanulók számára kidolgozott komplex oktatási-nevelés program kooperatív módszerekkel*. Sulinova Kht., Budapest, 5–20.

- N. Kollár Katalin (2017): Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In N. Kollár, K., Szabó, É. (szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. II. kötet. Osiris Kiadó, Budapest, 213–264.
- OECD (2014): *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, policies and practices*. Volume IV. OECD, Paris.
- Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 1. 2. sz. 104–118.

ADATTÁROLÁS RÉGEN ÉS MOST*

JÁVORSZKY FERENC

Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus, Tudástechnológiai Intézet,
Információs és Kommunikációs Tanszék

Absztrakt: A „régén és most” két idősíkból is értelmezhető az informatikai tudományterület rövid történetén belül. Egyrészt a következő áttekintés során nagyobb lépésekben eljuthatunk szövőszékes lyukkártyától napjaink technológiájáig. Másrészt a Jászberényi Campus hallgatói adattárolási, mentési szokásait vizsgálva a néhány év alatt bekövetkező változások (2013–2017) is értékelhető adatokat szolgáltatnak. Az elmúlt évek során teljesen megszűnt a hallgatók körében a floppy-lemezek használata, melynek megjelenése az első Jászberényi Campuson végzett felmérésben (Jávorszky, 2013) is csekély volt. Viszont az akkor még gyakran említett optikai adattárolás a megismételt felmérés (Jávorszky, 2017) adatai szerint már teljesen eltűnt a hallgatók körében. A mindennapi gyakorlat megfigyelése alapján megállapítható, hogy jelenleg a legelterjedtebb adattároló eszköz a pendrive és a merevlemez a campus hallgatói esetében. Az új technológiák közül nőtt a felhőalapú adattárolás aránya a biztonsági kockázatok meglétének ellenére is, és itt is jelentősebben azoknak a száma, akik tudatosan élnek ezzel a megoldással. Megjelent az SSD (Solid State Drive), amely gyors eszköz, de még kedvezőtlen ár-érték aránya miatt nem terjedt el. Emellett említésre kerül majd a NAS (Network Attached Storage), amely a hosszú távú, biztonságos adattárolás egyik új eszköze. Fontos kiemelni, hogy a biztonsági mentések megléte – történjen az bármilyen adathordozón – még mindig igen esetleges, pedig a tudatos informatikai cselekvések mindennapos formái közé kellene hogy emelkedjen.

Kulcsszavak: adattárolás, biztonsági mentés, Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus

* A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

Bevezetés

Az információ tárolásának problémája egyidős az információ előállításának, majd továbbításának problémájával. Az elmúlt évszázadokban a digitális adattárolás megjelenésével egy olyan változás indult el, amelynek az eredményeképpen egyre nagyobb tömegű adatot, egyre szélsőségesebb körülmények között és egyre nehezebb biztonsági környezetben kell tárolnia annak előállítójának, megőrzőjének, archiválójának.

Az információs technológiai fejlődés különböző szakaszai különböző eszközöket hoztak, azok minden előnyével, hibájával együtt. A fejlődést 1725-től követjük nyomon, ekkor jelent meg az első szövőszék, amely előre lyukasztott kártyák segítségével irányította munkaeszközét, ami elkészítette a mintás anyagot. Egy kód beolvasása és annak értelmezése után a gép végrehajtotta a számára előírt feladatot (Rutkovszky, 2013). Ettől a pillanattól napjainkig hatalmas sebességgel történtek a változások, mindaddig, míg el nem jutottunk SSD-k és a felhőalapú tárolás korszakáig.

Az adattárolás fejlődésének főbb lépései

A teljesség igénye nélkül, az adattárolás fejlődése szempontjából fontosnak tekinthető lépések közül érdemes kiemelnünk azt, hogy 1890-ben Herman Hollerith lyukkártyát használt speciális számítógépes tárolóként. Az 1890-es amerikai népszámlálás adatait egyetlen év alatt rögzítette a lyukkártyákon, míg az előző ilyen hatalmas munka elvégzése közel tíz évet vett igénybe manuális módon (Egri, 2014). Következő lépésként meg kell említeni a szalagos adattárolás megjelenését több mint fél évszázaddal később. 1951-ben találkozhattak az első kereskedelmi forgalomba kerülő ilyen egységgel az akkor számítástechnikával foglalkozók. Nagy mennyiségű adat megbízható tárolását hosszú távon még napjainkban is ez a technológia teszi lehetővé, többek között a Nemzeti Audiovizuális Archívumban (S&T Consulting Hungary Kft, 2018) is. A nagyközönség által használt adattároló eszközök közül fontos szerepet játszottak a compact kazetták (Compact Cassette). Az emberek többsége zenehallgatásra használta a kis műanyag dobozba elrejtett mágnesszalagot, viszont sokan az akkortájt elterjedőben lévő Commodore és más számítógépek programjait tárolták kazettákon, amelyeken kb. 660 KB adat fért el (Egri, 2014). 1972-re tehető az első mai értelemben vett merevlemez tárolóegységeket tartalmazó számítógép megjelenése, majd az 1980-as évek elején vehette használatba az informatikusok szélesebb köre a mai merevlemez közvetlen elődjét, az 5 MB adat tárolására alkalmas 5,25 hüvelykes merevlemez (Gulyás, 2006).

A közelmúlt felgyorsult fejlődését tekintve több olyan próbálkozást említhetünk, amelyekről napjaink hallgatói már nem is hallottak, vagy a szélesebb körben elterjedteteket ismerik, de már nem használják őket. A fejlődés mára már szinte ismeretlenné vált lépcsőfoka volt 1987-ből a DAT (Digital Audio Tape) -kazetta, amelyet elsősorban zenei célokra fejlesztettek ki, de ott nem vált elterjedtté. Azonban adattárolásra sokáig használták, mert a tárolás minősége megfelelő volt. 1993-ban dobták piacra a MiniDisc technológiát, 1994-ben a ZIP drive-okat. Ezek sem terjedtek el szélesebb körben, mert lassúak és drágák voltak (Csala, Csetényi és Tarlós, 2001). A felhasználók által jól ismert adattároló eszközök közül 1976-ban jelent meg a flopi (floppy) lemez, amelynek több változata közül az 1,44 MB adat tárolására használt kis műanyag tokban lévő lemez vált legismertebbé. A flopi az 1990-es és 2000-es években eltűnt a mindennapi használatból. Egyrészt a technológia megbízhatatlan volta, másrészt a méret szabta korlátok vezettek ide. Ma már csupán emlékeinkben él a kis lemez, a rajta lévő adatok elvesztek, hacsak nem készült róluk másolat abban az időszakban, amikor más adattároló eszközzel párhuzamosan használták még őket. Napjaink számítógépén nincs „A” és „B” meghajtó megjelölés, azaz flopimeghajtó nem csatlakoztatható a modern alaplaphoz. Az 1980-as évek végén megjelenő CD-t (Compact Disc) és annak utódját, a DVD-t (Digital Versative Disc), majd a BluRay-lemezt már a Jászberényi Campus hallgatói is ismerik, használták, és ma is használják, igaz, egyre kisebb volumenben. Ez az a technológia, melyet napjainkban búcsúztatunk, mert elavulttá váltak, hosszú távú adattárolásra nem alkalmasak (Barna, 2012). A CD és DVD szinte eltűnt a napi használat során, Magyarországon nyilvános rendezvényen temették el a CD-lemezeket. 1979-es bejelentése óta nagy karrierje végére ért az optikai adattárolás 12 cm-es műanyag korongja. Hallgatóink körében is elkezdődött a végjáték. Még be kell adni a szakdolgozatokat optikai adattárolón, de egyre nehezebb találni olyan számítógépet, amelyen az archiválás megtehető. A felhőalapú adattárolás, a távoli szerverekre történő feltöltés felváltja ezt a módszert (Barna, 2012).

Napjaink általános adattárolásra használt eszközei közül az IBM cég által kifejlesztett USB-flash-tároló (Universal Serial Bus) (másnéven pendrive etc.) 2000-ben jutott el a felhasználók széles köréhez. A néhány MB-os eszközöktől mára eljutottunk a 64-128-256-512 GB adatot tartalmazó példányokhoz. 2003-ban 32 MB adatot tároltunk egy egységnyi áron vásárolt eszközön, ugyanennyiért napjainkban ez az adatmennyiség 32 GB-ra nőtt. Elindult a csatolófelület változása, először a sebesség változott, majd napjainkban a forma is módosulni látszik, azonban ez a Jászberényi Campus hallgatóinál nem játszik szerepet a döntések meghozatalánál (Javorszky, 2017). Továbbá fontos megemlíteni a fotózás, a telefonok adattároló eszközét, az SD-kártyát (Secure Digital memóriakártya), amelyet több, mára már elfeledett formátum előzött meg. A számítógépes merevlemez általános, elterjedt, és nagy mennyiségű adat tartós tárolására használják,

elsősorban a számítógépbe fizikailag rögzített módon. A mobil merevlemez elvértve fordul elő, szélesebb körben nem fog már megjelenni. Azonban a merevlemez helyett egyre inkább a gyors és a megbízhatóság terén is sokat fejlődött, félvezető memóriát használó SSD-meghajtóegységekkel egészülnek ki a számítógépek, amelyek gyorsak, de jelenleg drágák. A merevlemez felváltása elkezdődött, azonban még nem tudhatjuk, hogy ez lesz-e a megoldás, vagy időközben új eszköz tör be életünkbe. Valamilyen eszközre mindig szükségünk lesz, hogy hatalmas mennyiségű adatunkat tárolni tudjuk. A NAS (Network Attached Storage) az otthoni biztonságos adattárolás egyik módja napjainkban. A biztonsági mentések egyik ajánlott formája, az SSD-meghajtók a máshol is alkalmazott RAID (Redundant Array of Inexpensive Disks vagy Redundant Array of Independent Disks) technológiát használják. Ennél a technológiánál több merevlemezen párhuzamosan tároljuk ugyanazokat az adatokat, amikor módosítunk valamit, mindkét lemezen megtörténik a változás, így bármelyik lemez meghibásodása esetén rendelkezésünkre áll a másik, amelyen megtalálhatóak adataink. Alkalmazásukkal napjainkban még az ár-érték arány miatt sokan várnak. Nagyobb mennyiségű adatot a merevlemez és az SSD-meghajtók mobilformátumú változatain szállítunk, ha ez fizikai adathordozón kell hogy megtörténjen. Amennyiben a fizikai adathordozó nem feltétel, akkor a felhőbe költöztetett adat a megoldás (Bátky, 2011). A felhőalapú technológia esetén nincs konkrét fizikai hely, nincs fizikai kapcsolat adatainkkal, az ott futtatott programokkal és az ott igénybe vehető infrastruktúrát alkotó eszközökkel. A felhő jellemzői között említhető: internet- vagy hálózati hozzáférés szükségessége, jelentős biztonsági problémák megléte a felhasználók tudatában vagy valójában is, igény szerinti önkiszolgálás, látszólag végtelen erőforráskészletek, eszközfüggetlenség stb. (Lepenye, 2011)

Felmérések a hallgatók adattárolási szokásairól (Jávorszky, 2013, 2017)

Napjaink egyetemi hallgatói körében az iskolai feladatok teljesítésének nélkülözhetetlen eszközévé vált az informatika, az ilyen eszközök segítségével előállított, tárolt, szállított szöveges, multimédiás adatok sokasága. Ezért Jávorszky először 2013-ban, majd 2017-ben készített felmérést a hallgatók adattárolási szokásairól. A következőkben e két vizsgálat rövid ismertetése és az eredmények összehasonlító bemutatása következik. Jelen írás nem tér ki a nem, életkor és szakok szerinti megoszlás és ezekhez kapcsolódó eredmények bemutatására.

A felmérés résztvevői

A kérdőívet 2013-ban 192 hallgató töltötte ki. 94 fő a Jászberényi Campus hallgatói közül került ki (informatikus könyvtáros, pedagógia és társadalomtudományi területen tanulók), 98 fő a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézetének informatikus könyvtáros szak hallgatója volt. 2017-ben 46 jászberényi nappali és levelező tagozatos hallgató válaszolt. A campuson oktató szakok mindegyike (informatikus könyvtáros, tanító, óvodapedagógus, szociális munkás) képviselve volt a kérdőív kitöltői között.

A kérdőív

A 2013-as és a 2017-es megismételt felmérésnél is ugyanazzal a felhőalapú informatikai eszközzel (Google kérdőív) történt a felmérés. 34 kérdést tartalmaztak a kérdőívek, melyek közül feleletválasztós típusú volt 24, a többinél szabad szöveges választ lehetett beírni (pl. márkák felsorolása, adatvesztés részletei, felhőalapú szolgáltatás megnevezése stb.).

Az adatgyűjtés folyamata és adatelemzés

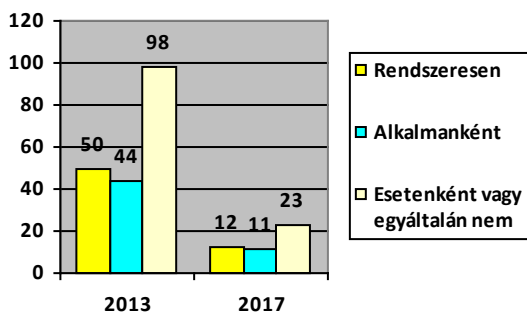
Az online Google kérdőív kitöltése mindkét alkalommal (Jávorszky, 2013, 2017) önkéntes alapon történt. Egy kérdőív kitöltéséhez kb. 20-30 percre volt szükség. A két kérdőíves kutatás 1-1 hónapon keresztül zajlott 2013-ban és 2017-ben. Az adatok leíró statisztikai elemzéssel valósult meg.

Fontosabb eredmények és következtetések

A felmérések (Jávorszky, 2013, 2017) néhány fontosabb eredményének bemutatása a következő szempontok mentén következik: (1) *biztonsági mentések és másolatok*, (2) *minőség*, (3) *kapacitás*, (4) *biztonság és* (5) *felhőalapú adattárolás*.

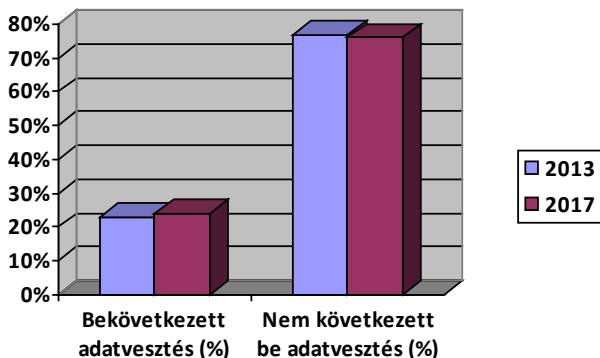
Tároljunk bárhol, bármilyen eszközön, nem elegendő egy példány, tehát a *biztonsági mentések* szerepe jelentős. Ennek elmulasztása esetén semmi sem óv meg minket az adatvesztéstől. Az egy-egy ember által tárolt adatok mennyisége hatványozottan nő a napok teltevel. Egyre több adatot veszíthetünk egy meghibásodás, egy természeti csapás vagy egy el nem hárítható esemény során. Minimum három másolat készítése javasolt, még hozzá különböző adathordozókon, és fizikailag külön helyen (Szigetvári, 2013). Ez túlzásnak hat első hallásra, mégis ha mindezek ellenére megtörténik a visszavonhatatlan eredménnyel járó probléma, az adatvesztés meghibásodás vagy emberi tévedés következtében, akkor azonnal kapcsoljuk ki az eszközt, és keressünk szakembert!

1. ábra Biztonsági mentés megléte főben megadva (Jávorszky, 2013, 2017)



Az 1. ábra adataiból látható, hogy a *biztonsági mentést és másolatok elkészítését* 2013-ban a mintában szereplő 192-főből 98 (51%) nem vagy csak esetenként végzi el, 44 fő (23%) alkalmanként, és csak 50 fő (26%) végzi el rendszeresen. 2017-ben még mindig kevesen, 27%-ban készítenek biztonsági mentést (12 fő) hallgatóink rendszeresen, és 11 fő alkalmanként, ami jobb, mint a másik közel 50% (23 fő) hozzáállása, akik csak esetenként vagy egyáltalán nem mentik eszközeiken az adatokat.

2. ábra Adatvesztés előfordulása (Jávorszky, 2013, 2017)



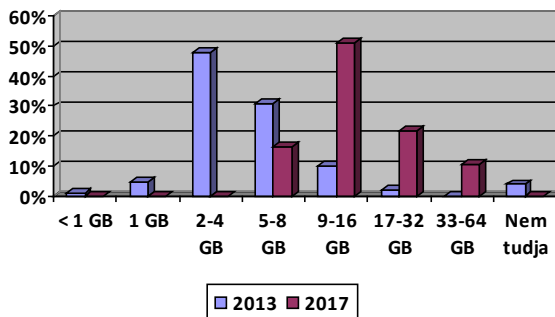
Az 1. ábrán látható eredményeknek ellentmondani látszik az az adat (2. ábra), amely azt mutatja, hogy a hallgatók mintegy egynegyede vesztett már adatot eszközéről. Ez nem indok arra, hogy ne mentjük adatainkat. Ha bekövetkezett az adatvesztés, akkor 52% (100 fő) nem tudta visszaállítani az adatokat eszközéről az első felmérésnél (2013), ez a szám a második felméréskor (2017) sem javult jelentősen (23 fő, 51%).

A merevlemezekről készített biztonsági másolatok száma az általában a mentések meglétére utaló adatoknál is rosszabb lehet, de külön ez a kérdéskör nem volt a vizsgálat tárgya. Hiába az operációs rendszerbe beépített biztonsági mentés funkció vagy a mentések nélküli hatalmas adatmennyiség, ha nincs másolat és nincs mentés. Igen csekély jelenleg az árak, ismeretek hiánya miatt a NAS-eszközök használata. A hallgatókkal történt órai beszélgetések során az derült ki, hogy az eszköz nevét sem ismerik.

Amikor adattároló eszközt választunk, akkor sok tényezővel találjuk magunkat szemben. Egyre nagyobb volumenben állítják elő őket, egyre nagyobb a szóródás még a legnagyobb „nevek” termékei között is. Azonban az a tendencia, hogy az ár a domináns, és nem elsősorban a *minőség*. Sokan a hallgatók közül az ajándékba kapott, úgynevezett reklám ajándéktárgyakat használják adattárolásra, azok szállítására. A hallgatók közel kétharmada több mint egy éve vásárolta utolsó pendrive-ját, és csupán 35% vásárolta egy éve vagy később eszközét. Ez az arány nem változott a két felmérés között, valószínűleg a két vizsgálat közötti rövid idő miatt. A fő döntési ok még mindig a válaszadók közel egynegyedénél az ár (Jávorszky, 2013, 2017).

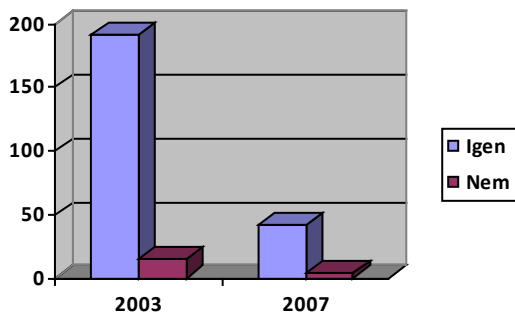
Az ajándékba kapott pendrive-ok utáni következő eszköz megvásárlásánál viszont a *kapacitás* a fő szempont, mivel az ajándéktárgyként osztogatott eszközök csekély tártérülettel rendelkeznek. Amikor végiggondoljuk, hogy mire lesz szükségünk, sokszor túl- vagy alábecsüljük szükségleteinket. Az ár-érték arányt nem vesszük figyelembe, vagy túlzó módon tesszük azt. Érdemesebb lenne valamivel nagyobb méretű adathordozót választani, mint a jelenlegi, mivel ezt indokolja az időközben eltelt technológiai fejlődés. Nagyobb fotókat készítünk, a dokumentumok előállítására használt szoftverek is változhattak. Fontos ez, mivel szokásaink változnak, más helyen tanulunk, más lett az érdeklődésünk. Indokolja az ár, rendszeres időközönként eljutunk arra a szintre, hogy ugyanolyan összegért dupla mennyiségű adat tárolására képes eszközt kapunk.

3. ábra A résztvevő hallgatók által használt pendrive-ok kapacitása
(Jávorszky, 2013, 2017)



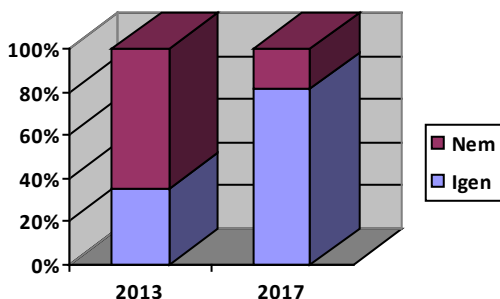
A 3. ábra jelzi, hogy a 2013-as felmérés adataiból az látható, hogy a válaszadók 48%-a 2-4 GB kapacitású eszközt használ, ez a második felmérésnél (2017) (3. ábra) megfordult, a 9-16 GB közötti érték lett a domináns, a kisebb értékek eltűntek. Ez nem meglepő, hiszen a technológia folyton fejlődik, változik.

4. ábra Biztonsági védelem használata (Jávorszky, 2013, 2007)



A *biztonság*, ellopás és elvesztés elleni védelem kérdését tekintve a legrosszabb az eredmény a vizsgálatban részt vevő hallgatók tekintetében (4. ábra). Arra az esetre szinte senki nem készül fel, ha az adatait tartalmazó eszközt ellopják vagy elveszíti azt. A nevesebb gyártók saját programot kínálnak eszközeink titkosítására, de több letölthető, eszközfüggetlen program is rendelkezésünkre áll ennek megvalósítására. Intő jel ez arra is, hogy a képzések anyagába fel kell venni ilyen irányú ismeretátadást is. A hallgatók 92%-a nem használt ilyen eszközt, szoftvert az első felméréskor (2013), és a második adathalmazban (2017) sem lett jobb az eredmény.

5. ábra A felhő fogalmának ismerete (Jávorszky, 2013, 2017)



A 2013-as felmérés adataiból az derül ki (5. ábra), hogy 64,6%-a a hallgatóknak nem tudta, mit jelent az informatikában a *felhőalapú adattárolás*. Ez a szám a 2017-es felmérésnél jobb eredményt mutatott, mivel 81% már ismeri a felhőt. Dominánsan az ingyenes szolgáltatást nyújtó tárhelyeket használják a hallgatók. Az érvek közül az első, legtöbbször említett „a bármilyen eszközről internet segítségével elérhető” tulajdonsága. A „nem kell a hardverrel, szoftverrel foglalkozni, az a szolgáltató feladata” érv mellett a méret változtathatóságának rugalmassága is e forma mellett szól. Fontos megemlíteni, hogy Magyarországon az internet-lefedettség hiánya és az árak magas volta miatt több hallgató nem választja a felhőalapú tárolást, de az egyetemi épületben tapasztalható jó körülmények miatt sokan meggondolják magukat, és felköltöztetik adataikat vagy azok egy részét a felhőbe.

Az elemzések tükrében elmondható, hogy a két felmérés (Jávorszky, 2013, 2017) eredményei hasonló tendenciákat mutattak a hallgatói digitális adattárolás tekintetében. Már az első felmérés (2013) során is a lemaradás látszott az adathordozók választási módjában, a mentések mennyiségi előfordulásában, valamint az új technológiák ismeretében is. Az informatikában zajló folyamatok a pedagógus és informatikus könyvtáros hallgatókat is érintik, mivel a technológiai változásokkal lépést kell tartaniuk. A szemléletformálás viszont lassabb folyamat a pedagógushallgatók között, mint az informatikával közelebbi kapcsolatban lévőknél, mivel az informatikus könyvtáros hallgatók több tárgy keretében is foglalkoztak ilyen jellegű ismeretekkel, és több feladatot kaptak ehhez kapcsolódóan.

Összegzés

A két kisebb volumenű felmérés (Jávorszky, 2013, 2017) eredményei alátámasztották az órákon, szakdolgozati konzultációkon tapasztaltakat, mely szerint vannak hallgatók, akik nem fordítanak megfelelő figyelmet adataik megfelelő tárolására, mentésére. A vizsgálatban részt vevő hallgatóktól kapott eredmények azt erősítik, hogy az informatikai készségek és kompetenciák fejlesztése során a megfelelő információk eljuttathatók a hallgatókhoz. Ez vezethet a pozitív befogadáshoz, fogékonysághoz. Megállni nem lehet, folyamatosan változni, változtatni kell: eszközeinket, szokásainkat, beidegződéseinket.

Felhasznált irodalom

Barna József (2012): Budapesten eltemették a CD-t. *IT Café*. Letöltve: 2018. október 22.
https://itcafe.hu/hir/muzzia_cd_temetes_zeneszolgaltatas_streaming_dolby.html

- Bátky Zoltán (2011): Lyukkártyától a felhőig: az adattárolás története. *Bitport*. 10.20. Letöltve: 2018. október 10. <https://bitport.hu/lyukkartyatol-a-felhoig-az-adattarolas-toertenete-infografika>
- Csala Péter, Csetényi Arthur és Tarlós Béla (2001): *Informatika alapjai: hardver alapok, szoftvertechnológia, informatikai rendszerek fejlesztése*. ComputerBooks, Budapest.
- Egri Imre (2014): Így tároltunk régen. *IT Café*. Letöltve: 2018. október 10. https://itcafe.hu/cikk/storage_saurusok_igy_adattaroltunk_regen/storagesaurus_regi_adattarolok.html
- Gulyás Sándor (2006): 50 év az adattárolás történetében, avagy miért winchester a winchester? *Kék Rózsa: Az IMB Magyarország Ügyfélmagazinja*. https://tig.kgk.uni-obuda.hu/vir/anyag/Jubilleum_50ev.pdf Letöltve: 2018. október 10.
- Jávorszky Ferenc (2013): Felmérés hallgatók digitális adattárolási szokásairól. Nem publikált felmérés. Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar, Jászberényi Campus: Jászberény.
- Jávorszky Ferenc (2017): Felmérés hallgatók digitális adattárolási szokásairól. Nem publikált felmérés. Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus, Jászberény.
- Lepenye Tamás (2011): Számítási felhő – egyszerűen. *Lepenye Tamás webnaplója*. Letöltés: 2018. október 10. <https://lepenyet.wordpress.com/2011/06/15/szmtsi-felho-egyszeruen/>
- Rutkovszky Edéné (2013): A számítástechnika története. Letöltve: 2018. október 10. <https://docplayer.hu/5048441-A-szamitastechnika-tortenete-a-kezdetektol-napjainkig.html>
- S&T Consulting Hungary Kft. A NAVA által digitálisan rögzített műsorszámok tárolása és kijátszása Microsoft Azure segítségével. Letöltve: 2018. október 10. <https://snt.hu/blog/nava-altal-digitalisan-rogzitett-musorszamok-tarolasa-es-kijatszasa-microsoft-azure-segitsegevel/?recaptcha-opt-in=true>
- Szigetvári Zoltán (2013): Mentési (Backup) rend választása. *IT Kommandó*. Letöltve: 2018. október 10. https://www.itkommando.hu/site/a_halozat_szolgalataban/tanulmanyok/mentesi-backup-rend-valasztasa/

HOGYAN LETT AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉGBŐL MIL?

KOLTAY TIBOR, HABIL PHD

Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus
Tudástechnológiai Intézet, Információs és Kommunikációs Tanszék

Absztrakt: Az információs műveltség megközelítései egyre inkább követik azokat a tendenciákat, amelyeket az információs és technológiai termékek használatával kapcsolatos új társadalmi-technikai konfigurációk, ideológiai és fizikai kontextusok határoznak meg. Az írástudásra ma már nem autonóm cselekvésként tekintünk, hanem társadalmi és kulturális vonásait állítjuk a középpontba, figyelembe véve, hogy minden közösségnek megvan a maga írástudása, továbbá létrejött a többféle jártasságot magában foglaló írástudás (többszörös műveltség, multiliteracies). Emellett korunkra már nem az információhiány és az információ megkeresésének nehézsége jellemző, hanem az információbőség, és egyre inkább meghatározóvá válik a közösségi média jelenléte. Ahogy a távközlés, a számítástechnika és az elektronikus média hálózati információs és kommunikációs technológiákként egyesültek, úgy közeledik egymáshoz az információs műveltség és a médiaműveltség, továbbá létrejött a média- és információs műveltség, hiszen nemcsak verbális szövegeket, hanem sokféle médiatartalmat fogyasztunk és állítunk elő. A címben szereplő, némileg provokatív kérdés a fenti fejlődés és a konvergenciák tükrében írja le e terület fejlődését, kiemelve, hogy a változásokat az elméleti megközelítéseknek is követniük kell.

Kulcsszavak: információs műveltség, média- és információs műveltség, elméleti perspektívák

Bevezetés

Az információs műveltség (information literacy) egyike az *új írástudásoknak* (az írástudás új formáinak), amelyek gyűjtőnévként számos fogalmat és megközelítést takarnak, viszont kisebb vagy nagyobb mértékben, de minden esetben kötődnek az információhoz.

A címben feltett kérdés valóban provokatív, mivel az információs műveltségből nem lett média- és információs műveltség, mivel e két fogalom mellett az írástudás számos új formája, mint például a médiaműveltség (médiatudatosság, média-írástudás,

médiajártasság) egymással párhuzamosan él tovább. Írásom azonban nem provokálni kíván. Sokkal inkább az információs műveltség és az írástudás más, új formáinak változását igyekszik megmutatni, figyelembe véve, hogy ezek a változások jelentős kihívást jelentenek az oktatásban.

A kezdetek

Paul Zurkowski volt az első, aki 1974-ben összekapcsolt két, önállóan is jelentéssel bíró angol szót, megalkotva így az *information literacy* kifejezést (Zurkowski, 1974). Ezt a szókapcsolatot magyar nyelvre *információs kultúra*, *információs írástudás* vagy *információs műveltség* néven is fordíthatjuk, viszont közülük az utóbbi megnevezés terjedt el a leginkább (Koltay és Prókai, 2010).

Magyarországon először 1995-ben, az angol nyelvű kifejezés magyarra fordítása nélkül jelenik meg ez a fogalom (Dán, 1995), majd a magyar szakmai közönség 1997-ben *információs írástudás* elnevezésként találkozhatott vele (Z. Karvalics, 1997). 1999-ben Tóth Gyula az *információs kultúra* kifejezést használta rá (Tóth, 1999). Maga az *információs műveltség* kifejezés először egy konferenciaanyagban jelent meg 2003-ban (Barátné, 2003). Az *információs műveltség* forma térnyerésében valószínűleg nagy szerepe volt annak a szemlekiadványnak, amelyet az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkatársai készítettek, és amely a témakörrel kapcsolatos számos alapvető dokumentum fordítását tartalmazza (Csík, 2006). Használatát természetesen az is indokolja, hogy a művelt embert a humanizmus kora óta jelölő *literatus* szó egyszerre jelöli az olvasni tudást és az olvasottságot. A műveltség ugyanakkor kanonizált tudást is takar, amelynek tartalma nem tetszőleges, hanem éppenséggel annak a tudása, amit egy adott közösség tagjaitól elvár (Knausz, 2010). Az *információs írástudás* elnevezés jogosságát viszont leginkább az adja meg, hogy az információs műveltség fogalma az írástudás általános kontextusába ágyazódik be. Az információs írástudás és az információs műveltség közötti viszony ettől eltérő módon is megítélhető, ahogyan azt például Z. Karvalics (2012) részletesen be is mutatta.

Bár az információs műveltség oktatásához kapcsolódó pedagógiai ambíció fontosságát már a XIX. században felismerték könyvtárosok (Pilerot, 2016), a fogalom klasszikus definíciója csak 1989-ben született meg. E szerint a meghatározás szerint információsan műveltnek azt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, hogy miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban (ALA, 1989).

A változások természete

Az információs műveltség egy olyan információs környezetben jelent meg, ahol az információkhoz való hozzáférés még problémákat okozott, miközben jelenünkre az információbőség és az abból eredő túlterhelés jellemző. Ha viszont – információs környezetünk változásait figyelmen kívül hagyva – csupán szövegekre koncentrálunk, szem előtt tévesztjük a tudás és a tudásreprezentáció más formáit; és a közösségi információ hatásával sem számolunk (Lloyd, 2012).

Az információs műveltség és a médiaműveltség között meglevő és egyre inkább kibontakozó kapcsolat arra a felismerésre épül, hogy a média fogalma nem szűkíthető le a közlés (egy meghatározott) csatornájára. Részt képezi ugyanis az a felhatalmazás, amelyet a közlő ad az információk közötti a válogatásra, tehát magában foglalja a kapuőrzést is (Aczél, 2009). Mivel azonban a lektorok, szerkesztők, könyvtárosok befolyása csökken, ezzel a felhatalmazással maguknak a felhasználóknak kell élniük, mivel ők kényszerülnek arra, hogy döntsenek az információ értékes, hasznos vagy releváns voltáról (Badke, 2014).

A kutatási adatok, általában mindenféle adat, valamint a „nagy adatok (big data)” megnövekedett fontossága ugyanakkor indokoltá tette az *adatműveltség* (data literacy) megjelenését és fontossá válását. Az írástudásnak ezt az új formáját legegyszerűbben úgy határozhatjuk meg, mint az adatkörnyezet uralásának és egyszerűsítésének képességét (Z. Karvalics, 2012).

Elmozdulás a készségektől

Az információs műveltség oktatása gyakran készségek sorának mechanikus elsajátíttatására irányul, ami részben arra vezethető vissza, hogy az információs műveltség alacsony szintjét sokszor ezeknek a készségeknek a hiányaként kezeljük.

Ennek a szemléletnek a meghaladására tett kísérletet az ACRL (Association of College and Research Libraries). A széles körben használt és magyar nyelven is olvasható, *Az információs műveltség és kompetencia követelményrendszere a felsőoktatásban* címen közreadott információs műveltségi kompetenciaszabvány-gyűjtemény (Csík, 2006) helyett 2016-tól az *Information Literacy Framework for Higher Education* (Az információs műveltség keretrendszere) elnevezésű dokumentumban leírtakat ajánlja (ACRL, 2015). A követelményrendszert számos kritika érte készségalapú megközelítése és a kompetenciák mechanisztikus jellege miatt (Todd, 2017). A keretrendszer létrejöttével viszont közelebb kerültünk az információs műveltség olyan szemléletéhez, amely nem a mérhető

jellemzőkre fókuszál, miközben nem feltétlenül jelent törést az információs műveltség fejlődésében (Špiranec, Banek Zorica és Kos, 2016). A keretrendszer az információ lehetséges létformái közül nem a dokumentumokban rögzített információra (az információ mint dologra) (Buckland, 1991) koncentrálna, hanem az információt mint folyamatot helyezi előtérbe (Drabinski, 2016). Találkozunk ugyanakkor olyan véleményekkel is, melyek szerint nem az információ folyamata, hanem személyes élményjellege a fontos. Az élményeket többek között azért kell figyelembe vennünk, mert a tudományos kutatás is rekurzív folyamat, amelynek során az egy-egy kérdésre adott válaszok új kérdéseket vetnek fel (Fister, 2017). A kérdezés fontosságát a keretrendszer összeállítói is aláhúzzák, amikor kimondják, hogy az információkeresés nem elsősorban válaszok megtalálását jelenti, hanem arról szól, hogy kérdéseket teszünk fel (ACRL, 2015). A keretrendszerben azt is olvashatjuk, hogy az információkeresés stratégiai felfedezés. Ezzel összeállítói annak fontosságát hangsúlyozzák, hogy ha jelentést akarunk adni az információnak, megfelelően széles és mély információkeresést kell végeznünk, hiszen amikor információt keresünk, nem mindig egyformán tesszük, tehát más és más „nyelvet” használunk, továbbá nem mindig ugyanabból a forrásból merítünk (Drabinski, 2016). A keretrendszer összeállítói azt is megfogalmazzák, hogy az információ áru, amely egyeseknek hasznára lehet, míg másoknak nem. Emellett nincs mindenkinek egyenlő hozzáférése azokhoz az eszközökhöz, amelyeket az információ előállításához és terjesztéséhez használhatnak. Az információ ezen kívül érték is, tehát érdemes meggondolnunk, hogy kinek a véleményét van módunk és hajlandóságunk meghallgatni vagy valamilyen formában továbbadni (ACRL, 2015).

Mivel a keretrendszer megköveteli, hogy tudomásul vegyünk a nézetek és értékek sokféleségét, összeállítói az információk értelmezését párbeszédnek tekintik (Drabinski, 2016). Az értékek sokféleségének és a kérdezés fontosságának különösen nagy súlyt kell kapnia korunkban, amikor a racionális, tényekre alapozott gondolkodás háttérbe látszik szorulni.

Az elmélet megerősítése

Az információs műveltség elméletének megújítására irányuló megközelítések közül több azt célozza meg, hogy az információsan művelt egyének tanulását és a tanulás – fentebb említett – élményszerű megélését, a tanulási élményre való reflektálást és az élménynek új kontextusokra való átvitelét, alkalmazását állítsa középpontba (Bruce, 1997). Az ilyen, konstruktivista szemléletű megközelítések azt is hangsúlyozzák, hogy az információs műveltség elősegíti az egyén önirányítási képességének kialakítását, megerősítését és kiterjesztését, ami különösen nagy figyelmet kap a média- és információs műveltség

esetében. Emellett fontosnak tekintik a már meglevő tudásszerkezeteink folyamatos építését, valamint esetenkénti átalakítását (Walton és Cleland, 2017).

Mindennek fényében érdemes odafigyelnünk a fenomenografikus megközelítésre, amely az információs élményt (esztétikai és emocionális választ) és a reflexiót állítja előtérbe. A fenomenografikus megközelítésre épülő információs műveltségi oktatás figyelmének középpontjában tehát annak vizsgálata áll, hogy a tanulók miként élik meg információs viselkedésüket, és az miként hat információhasználatukra. A pozitivista szemlélettel szemben nem kézzelfogható tárgyként, készségek soraként vagy a szöveget középpontba állítva írja le az információt, hanem a jelentéskonstruálásra fókuszál, ezért kiindulópontja az, hogy nem az információs készségek valamely, szakértők által összeállított, az információ keresésének és használatának helyes vagy helytelen módját kijelölő listáit kell a tanulókkal bevésetnünk (Limberg, Sundin és Talja, 2012).

A szociokulturális tanuláselméletek felől nézve az információs műveltséget olyan tanulási folyamatnak tekinthetjük, amelynek során tanulásunkra és az információra reflektálunk további információk felhasználásával, majd a megszerzett tudást új kontextusokba helyezzük (Bruce és Hughes, 2010). Az információs műveltség tehát olyan értelemmel bíró cselekvések sora, amely figyelemmel van a résztvevők közös megegyezésére és hagyományaira (Lloyd, 2012).

A tanulás szituatív természetét figyelembe véve a szociokulturális megközelítés is megkérdőjelezi az információs műveltség elsajátításának általános (generikus) jellegét (Limberg, Sundin és Talja, 2012). Emellett fontos helyet foglalnak el benne a gyakorlati közösségek (communities of practice), amelyek olyan kapcsolatrendszerként határozhatók meg, amely személyeket, tevékenységeket, a világot, továbbá – tagjaik hasonló érdeklődési köre és céljai folytán – magukat a közösségeket köti össze (Lloyd, 2012).

A diskurzuselemzés felől nézve is felvetődik, hogy az információs készségek differenciálást nélkülöző, univerzális és mechanisztikus modelljei nem egyeztethetők össze azzal, ahogyan a különböző diszciplínák diskurzusközösségei az elmélyült tudást és értelmezést létrehozzák (Todd, 2017). Ennek a megközelítésnek is fontos jellemzője a készségalapú szemlélettel szembeni ellenérzés. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy a készséglisták alapján viszonylag egyszerű az információs műveltség szintjének mérése, tehát nem kell ezek használatát feltétlenül elvetnünk.

A diskurzuselemzés azokat az értelmezési eszközöket vizsgálja, amelyekkel az információs kompetenciáknak és gyakorlatoknak értelmet adunk. Éppen ezért, amikor már meglevő diskurzusokkal, kijelentésekkel élünk, akkor úgy határozzuk meg fogalmak jelentéstartalmát, hogy közben az információ természetéről olyan implicit állításokat fogadunk el, amelyeket nem feltétlenül tekintenénk igaznak és érvényesnek, ha tudatosan és tüzetesen megvizsgálnánk őket (Limberg, Sundin és Talja 2012).

Következtetések

Az információs műveltség nem csodaszer. Valójában tervszerű, önirányított és célirányos döntési folyamat, amelynek része az elemzés, az interpretáció, az értékelés, a következtetések levonása és a kontextusok figyelembevétele (ALA, 1989). Az információs műveltség és rokonfogalmi elméletének és gyakorlatának fókuszában továbbra is az egész életen át tartó tanulás (az információ átadása és a társadalmi részvétel) és a kritikai gondolkodás áll. A „posztigazság” (post-truth) korában, amikor számos kérdésben egyre kevésbé számítanak az objektív tények, minden korábbinál fontosabb, hogy információsan műveltek legyünk.

Ha viszont arra a kérdésre akarunk válaszolni, hogy mit kutatunk másként, nem vitás, hogy azokra a kihívásokra kell reagálnunk, amelyeket az előbbiekben vázolt társadalmi-technológiai változások indukálnak. Látnunk kell, hogy ezekre a kihívásokra nem könnyű reagálni, ráadásul a megoldások megtalálása hosszú időt vesz igénybe. Mindazonáltal itt az idő, hogy belekezdjünk ebbe a munkába.

Felhasznált irodalom

- ACRL (2015): Information Literacy Framework for Higher Education. American Library Association, Chicago. Letöltve: 2017. január 19.
<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Aczél Petra (2009): *Új retorika. Közélet, kommunikáció, kampány*. Kalligram, Pozsony.
- Badke, W. (2014): *Research strategies: Finding your way through the information fog*, (2nd ed.) iUniverse.com. Lincoln, NE.
- ALA (1989): *Final Report, American Library Association Presidential Commission on Information Literacy*. American Library Association, Chicago.
- Barátné Hajdú Ágnes (2003): Az információs műveltség átalakítása. Tudásalapú társadalom – információs műveltség. OPKM, Budapest.
- Bruce, C. (1997): *Seven Faces of Information Literacy*. Auslib Press, Blackwood.
- Bruce, C. és Hughes, H. E. (2010): Informed learning: a pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning. *Library and Information Science Research*, **32**. 4. sz. A2-A8.
- Buckland, M. (1991): *Information as Thing*. *Journal of the American Society for Information Science*, **42**. 5, 351–360.
- Csík Tibor (szerk.) (2006): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle*. OPKM, Budapest. Letöltve: 2017. február 10. <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

- Dán Krisztina (1995): A könyvtárhasználatra nevelés tapasztalatai külföldön. In: Dán Krisztina – Tóth Gyula (szerk.): *Könyvtár az iskolában: hazai és nemzetközi áttekintés*. FFPI, Budapest. 111–120.
- Drabinski, E. (2016): Turning inward: Reading the Framework through the six frames. *College & Research Libraries News*, **77**. 8. sz. 382–384.
- Fister, B. (2017): The warp and weft of Information Literacy: changing contexts, enduring challenges. *Journal of Information Literacy*, **11**. 1. sz. 68–79.
- Knausz Imre (2010): *Műveltség és demokrácia*. Miskolc-Budapest.
- Koltay Tibor és Prókai Margit (2010): Terminológiai változások a XX–XXI. századi könyvtártudományban. *Magyar Terminológia*, **1**. 2. sz., 269–284.
- Limberg, L., Sundin, O. és Talja, S. (2012): Three theoretical perspectives on information literacy. *Human IT*, **11**. 2. sz. 93–130.
- Lloyd, A. (2012): Information literacy as a socially enacted practice: sensitising themes for an emerging perspective of people-in-practice. *Journal of Documentation*, **68**. 6. sz. 772–783.
- Pilerot, Ola (2016): Connections between research and practice in the information literacy narrative: A mapping of the literature and some propositions. *Journal of Librarianship and Information Science*, **48**. 4. sz. 313–321.
- Špiranec, S., Banek, Z. M és Kos, D. (2016): Information Literacy in participatory environments: The turn towards a critical literacy perspective. *Journal of Documentation*, **72**. 2. sz. 247–264.
- Todd, R. (2017): Information literacy: agendas for a sustainable future. *Journal of Information Literacy*, **11**. 1. sz. 120–136.
- Tóth Gyula (1999): *Kutatásmódszertan*. BDTF, Szombathely.
- Walton, G. és Cleland, J. (2017): Information literacy–empowerment or reproduction in practice? A discourse analysis approach. *Journal of Documentation*, **73**. 4. sz. 582–594.
- Zurkowski, P. (1974): *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. National Commission on Libraries and Information Science, Washington, D.C.
- Z. Karvalics László (1997): Az információs írástudástól az Internetig. *Educatio*, **6**. 4. sz. 681–698.
- Z. Karvalics László (2012): Információs kultúra. Információs műveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. *Információs Társadalom*, **12**. 1. sz. 7–43.

VÁROSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK A JÁSZBERÉNYI CAMPUSON

SEBŐK BALÁZS, PHD

Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Társadalomelméleti Tanszék

Absztrakt: A Jászberényi Campus egykori és jelenlegi oktatóinak kutatási témái között találhatjuk a várostörténeti kutatásokat is. Több mint fél évszázaddal ezelőtt, az 1970-ben kiadott *„Jászberény története a felszabadulástól napjainkig”* című kötet megírásában oroslánrészt vállalt a Jászberényi Tanítóképző nyugalmazott főigazgatója, Nagy József. 2014 és 2017 között jelent meg Jászberény város történetének háromkötetes munkája, amelynek munkálataiban több oktatónk is részt vett. A trilógia nyelvi lektorálásában szerepet vállalt Nagy József is. Az első kötetben, amely a *„Jászberény története a kezdetektől a reformkorig”* (2014) címet kapta, Wirth Lajos nyugalmazott oktatónk szerzőként (*„A gimnázium első tudós tanárai”*), míg Sebők Balázs főiskolai docens szerkesztőként működött közre. A második kötetben (2015) – amely a reformkortól a harmincas évekig terjedő időszakot tárgyalja – *Sebők Balázs* két fejezetet jegyez, amelyek *„Az első világháború és a város”*, valamint *„Az 1918-19. évi forradalmak”* címet kapták. Ebben a kötetben Wirth Lajos szerkesztőként dolgozott. A harmadik (2017) – és egyben legterjedelmesebb – kötet a harmincas évektől az ezredfordulóig terjedő időszakot öleli fel. Ebben Molnár Marietta főiskolai tanár írta *„Az oktatásügy hat évtizede”* című tanulmányt, míg Sebők Balázs ismét két fejezetet jegyzett. Az egyik a szocialista iparról, a másik pedig a szocialista társadalomról szól. A várostörténeti kutatások a közeljövőben is folytatódnak a Jászberényi Campuson.

Kulcsszavak: várostörténeti kutatás, Jászberény, Jászberényi Campus

Bevezetés

Fennállása során a Jászberényi Campus több oktatója is részt vett a Jászberény város történetének kutatását célzó szakmai munkában, hozzájárulva ezzel a város történetének mélyebb megismeréséhez. Most az utóbbi öt évtized ilyen jellegű kutatásaiba próbálunk bepillantást nyerni. 1970-ben jelent meg a *„Jászberény története a felszabadulástól*

napjainkig” című kötet, amelyet a Nagy József – Tóth János szerzőpáros jegyzett. A szerzők közül Nagy József évtizedekig a Jászberényi Főiskola magyar–történelem szakos oktatója volt, egyben pályafutása végén a főigazgatói posztot is betöltötte. Noha Nagy József elsősorban pedagógiai kutatásai kapcsán tett szert országos hírnévre, a fenti kötet révén bekapcsolódott Jászberény város történetének feltárásába is, ami viszonylag rövid időszakot ölel fel, hiszen 1944/45-től 1970-ig tárgyalja Jászberény történetét. Mégis úttörő munkának számított, hiszen a város II. világháború utáni történetét bemutató könyv egészen addig nem látott napvilágot. A munka a korabeli Városi Tanács hathatós támogatásával valósult meg a Jász Múzeum akkori igazgatójának, Tóth Jánosnak a közreműködésével. A kötet előzményeiként a *Jászsági Füzetek* korábbi számait nevezhetjük meg. A teljes, 302 oldal terjedelmű könyv munkálatai körülbelül 2/3-1/3 arányban oszlottak meg a szerzők között, amelyből Nagy József jegyzete a nagyobbik részt. A munka alapanyagát a korabeli sajtó és a levéltári anyag képezte. Mivel a szocialista korszakban még igen zártak voltak a levéltárak, – főként a vonatkozó párt- és tanácsi iratok tekintetében –, ezért a kötet szerzői és a Városi Tanács igyekeztek olyan lektorokról gondoskodni, akik segítségével mégis kutathatóvá válhattak a zárt levéltári anyagok. Ezeket a lektorokat sikerült is megtalálni Gecsényi Lajos és Győri Tibor személyében, akik pozíciójukból adódóan hozzáférhetővé tették a fontos információforrásokat, és a szerzők előtt részben megnyílhatott az MSZMP Szolnok megyei pártarchívuma is. A fotóanyagot Tóth János és a Jász Múzeum óriási gyűjteményéből fedezték. A korabeli viszonyokat ismerve kissé meglepő, hogy cenzúra nem volt, a lektorok nem „kötekedtek”, cserébe viszont a szerzők inkább csak a tények pusztta tálalására vállalkoztak, mellőzték a vélemények leírását (Sebők, 2017c).

A Jászberény története könyvtrilógia

Több mint négy évtized elteltével a Jászberényi Campus oktatói egy még nagyobb szabású várostörténeti kutatás munkálataiba kapcsolódhattak be. Az 1993 óta megjelenő Jászsági Évkönyv alapjain megkezdődött a Jászberény város teljes történetét feldolgozó kutatás, ami 2014 és 2017 között három kötetben, összesen 1784 oldalon látott napvilágot. A vállalkozás anyagi fedezetét Jászberény Város Önkormányzata biztosította. A rendszerváltás óta már nyitottak voltak a levéltárak, amit a szerzők jó része ki is használt. A négyéves kutatás és munka során 39 szerző írt tanulmányt az egyes történeti korokhoz kapcsolódóan, közülük ketten az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusának aktív oktatói. Néhányan részt vállaltak a munkában az intézmény korábbi, ekkor már nyugállományú oktatói közül is. Mások a szerkesztésben közreműködtek, míg

Nagy József a kötetek nyelvi lektorálásában segédkezett. Az I. kötet a *„Jászberény története a kezdetektől a reformkorig”* (2014), a II. kötet a *„Jászberény története a reformkortól a harmincas évekig”* (2015), a III. kötet pedig a *„Jászberény története a harmincas évektől az ezredfordulóig”* (2017) címet kapta. A Jászberényi Campus aktív oktatói közül Molnár Marietta pedagógia–orosz–angol szakos főiskolai tanár a III. kötetben egy 48 oldal terjedelmű írást jegyzett, amely *„Az oktatásügy hat évtizede”* címmel olvasható. Sebők Balázs történelem–szociológia–földrajz szakos főiskolai docens pedig a II. és a III. kötetbe írt két-két tanulmányt, összesen 188 oldalon. A II. kötetben *„Az első világháború és a város”,* illetve *„Az 1918-19. évi forradalmak”,* a III. kötetben pedig *„Jászberény és a szocialista ipar évtizedei”,* valamint *„A város társadalma a szocializmusban”* című tanulmányokat publikálta. A Jászberényi Campus oktatói tehát folytatták a hagyományt, és továbbra is szerepet vállaltak a város történelmének feltárását célzó munkálatokban.

Levéltári kutatási és sajtófeltérési eredmények Jászberényről

A továbbiakban a levéltári kutatások, illetve a sajtó feltárása során előkerült – és az intézményünkkel kapcsolatos – néhány, eddig még nem publikált, illetve kevésbé ismert érdekességre szeretnénk kitérni. Ezek közül az első az 1956-os forradalmat közvetlenül követő időszakkal kapcsolatos. Az MSZMP Jászberény Városi Ideiglenes Intéző Bizottságának 1957. február 8-i ülésén az 1956-os forradalom utáni helyzet értékelését tárgyalták. Ebben sok minden elhangzott a jászberényi eseményekkel kapcsolatban (Sebők, 2017a), de ebből is érdemes kiemelni az akkori Tanítóképző Intézet egyik diákjával kapcsolatos kirohanást. Ismeretes, hogy a Tanítóképző Intézet diáksága jelentős szerepet játszott az 1956-os jászberényi eseményekben. Sokan csatlakoztak például az 1956. október 27-i forradalmi megmozduláshoz, amelynek során a tömeg ledöntötte a város főterén álló szovjet emlékművet (Járomi, 1995). Azon a napon – az intézmény vezetőségének határozott tiltása ellenére – sok tanítóképzős diák is csatlakozott a forradalmi eseményekhez. A tanítóképzősök egyik vezéralakja Bándi Erzsébet volt, akit a kommunista vezetés később bűnbakként állított be, és lehetetlenített el. Az alábbi idézet az 1957. február 8-án lezajlott intézőbizottsági ülésen hangzott el, amikor Kapus Ferencné, a helyi kommunisták egyik vezetője – korábbi városi első titkár – egy hosszabb felszólalásában kitért a tanítóképzőre és Bándi Erzsébet személyére is. A sorok között kivehető, hogy milyen könnyen törtek pálcát akkoriban egyes személyek feje felett:

A héten tudomásunkra jutott, hogy a Tanítóképzőben megalakult a Diákszövetség 400 taggal és ennek a vezetője egy fasiszta tanítónak a lánya, Bándi Erzsébet, aki

még november hóban is olyan kijelentést tett a „Kossuth” rádióra, hogy még mindig vannak olyan aljasok, mocskosok, akik ezt a hazug rádiót hallgassák? (sic!) A forradalom ideje alatt pedig fegyverrel járkált az utcán. Az elmúlt eseményekről van már birtokunkban egynéhány jegyzőkönyv, amit az ellenforradalom tagjai készítettek, most az kellene, hogy az elnökség valamennyi tagja is leírná azt, amit azokban a napokban tapasztalt. Az ilyen Bándi Erzsébet-féle diákokat ki kell vágatni az iskolából, meg kell nekik mondani, hogy vegyék tudomásul, hogy a középiskola az nem kötelező. Az elmúlt években a párt vezetésében igen gyakori volt a jobb, vagy a baloldali elhajlás, jelen esetben inkább legyünk baloldaliak. (MNL JNSZML XXXV. 4-1-6. ő. e.)

A forradalom idején a barikád másik oldalán állt a tanítóképző magyar–történelem szakos tanára, akinek ügyéből megyei szintű vita kerekedett a sajtóban is. Császtvai Istvánról van szó, aki a forradalom napjaiban elhagyta Jászberényt, egyben a tanítóképző tanári karát is, hogy aztán a forradalom leverése után visszatérhessen. Ezt követően azonban – ahogyan akkoriban fogalmaztak – különböző személyi jellegű ellentétek miatt ismét, immár végleg távozni kényszerült az intézményből. Az eltávozott Császtvait a korabeli sajtó szerint többen visszakövetelték volna a tanári karba. A forradalommal szimpatizáló és a kommunista berendezkedést ellenző jászberényiek és tanítóképzősök viszont örültek, hogy az erősen baloldali világnézetű tanár elhagyta a várost.

Császtvai István 1928-ban született Hódmezővásárhelyen. 1947 és 1952 között tanult Szegeden, ahol magyar–történelem szakos középiskolai tanári oklevelet szerzett, majd 1951 és 1953 között már Jászberényben tanított a Mikszáth Kálmán Gimnázium tanáraként. 1953-ban került a Zirzen Janka Felsőfokú Tanítóképző Intézetbe, ahol a pártalap-szervezet titkári funkcióját is betöltötte, miközben a városi pártbizottság tagja is volt. A tanítóképzőt a városi forradalmi események kezdetén, 1956. október 27-én hagyta el, és Makóra ment, ahol 1957 februárjáig általános iskolában tanított. 1957-ben visszatért Jászberénybe, ezen belül a tanítóképzőbe, ahol a KISZ tanácsadó tanára és a városi KISZ VB tagja lett. 1958-ban belépett a Munkásőrségbe is (MNL JNSZML XXXV. 64.f. 16.). A városi forradalmárok emlékezetében kifejezetten negatív figuraként maradt meg, aki ortodox nézetei miatt igen népszerűtlen volt a tanítóképzős diákság szemében (Járomi, 1995). 1957 februárjában – közvetlenül a Jászberénybe történő visszatérése előtt – a *Tiszavidék* című megyei napilapban három cikk is foglalkozott az ügyével. A róla szóló első írás 1957. február 19-én jelent meg „*Igazságot Császtvai Istvánnak*” címmel. Ebben arról írtak, hogy a nézetei miatt már 1956. október 23. előtt is érték támadások. Szekulity Péter írásából az is megtudható, hogy éjszaka a forradalmárok keresték fel lakását, és ezt követően távozott a városból, ahová átmenetileg még november elején

visszatért (Szekulity, 1957. febr. 19., 3. o.). Ezt követően a megyei lap 1957. február 22-i száma foglalkozott ismét Császtvaival „*Még egyszer a Császtvai ügyben*” címmel. Ebben F. Tóth Pál is határozottan kiállt mellette:

Bevallom megdöbbenett a Császtvai eset. Még az elmúlt év tavaszán jártam a jászberényi tanítóképzőben és akkor találkoztam vele először. A magyar és történelem tanára volt és mellesleg az iskola párttitkára. Sovány fiatalember, aki sokat buzgolkodott azon, hogy a 6 párttagból és 7 tagjelöltből álló iskolai pártszervezetet élénk, segítő kis testületté tegye. Szeretettel beszéltek róla a tanulók és pedagógusársai egyaránt. [...] Később is találkoztunk még párszor. Gyakran írt cikkeket a megyei lapba és ebből haladó szellemű embert, a humanistát az irodalomért, a nevelés ügyéért, az ország gondjaiért felelősséget érző férfiút ismerhettünk meg a személyében. És nem holmi 'dogmást', mint ahogyan rosszakarói, amint hallom, igyekeztek róla elterjeszteni azokban a nehéz napokban. Én azt hiszem, semmi más 'bűne' nem lehetett, mint az, hogy kommunistának vallotta magát. (F. Tóth, 1957. febr. 22., 3. o.)

A harmadik róla szóló írás pedig 1957. február 28-án jelent meg „*Hozzászólás Császtvai István tanár ügyéhez*” címmel. Ebben egy tanítóképzős diák édesanyja állt ki mellette nyílt levélben. A kunhegyesi szülő azt kérte, hogy minél előbb szolgáltatassanak igazságot Császtvainak, „*mert olyan nincs sehol a világon, hogy néhány félrevezetett diák eltávolíthat az iskolából egy becsületes embert*” (Túri, 1957. febr. 28., 3. o.). Ezt követően a tanítóképző tanára visszatérhetett az intézménybe, de hamarosan – személyi ellentétek miatt – végleg távozni kényszerült onnan. Visszaemlékezések szerint az intézmény akkori igazgatójával, András Béával került ellentétbe (Sebők, 2017b). A korabeli pártiratok ezt az alábbiakban fogalmazták meg: „*A tanítóképzőben különböző intrikák miatt személyi ellentétekbe keveredett, ezért áthelyezték a kisújszállási gimnáziumba*” (MNL JNSZML XXXV. 64.f. 16.). Ott sem maradt azonban sokáig, hiszen 1962-től már az MSZMP Szolnok Megyei Bizottságánál dolgozott, ahol eleinte a pártarchívum vezetője volt, később a megyei pártapparátusban töltött be különböző pozíciókat. 1966-ban filozófiából doktorált (MNL JNSZML XXXV. 64.f. 16.). Az előzőekből is látszik, milyen nagy mértékben változtatta meg egyes emberek életét az 1956-os forradalom, függetlenül attól, hogy a forradalmárok vagy a kommunisták oldalán álltak.

Az 1956-os események és következményeik tárgyalását követően utazzunk előre az időben több mint három évtizedet! Most a szocialista korszak legvégén, a rendszerváltozás időszakában született újságcikket közlünk, amely Jászberény közelmúltjával és szorosan a főiskolával is kapcsolatos. Lassacskán már a múlt homályába vész, hogy a tanítóképző mellett egykoron egy elhanyagolt tó helyezkedett el, ami az egykori téglagyári

agyag kitermelése következtében keletkezett mélyedés talaj- és csapadékvízzel való feltöltődése nyomán jött létre. Mivel a XX. század elejéig működő téglagyár az Elefánthy család tulajdonában volt, a létrejött tó az Elefánthy-tó nevet kapta. A tó igen hirtelen mélyült, medre pedig kiszámíthatatlan volt, ami több balesetet is okozott. Az 1970-es évek végére a környék teljesen elhanyagolttá vált, ezért a bányagödörből lett tómeder feltöltéséről döntöttek. A Jászberényi Tanítóképző Főiskola kertészeinek segítségével botanikus kertet, vagy ahogyan többen emlegették, arborétumot varázsoltak a közel egy hektáros területre. A rendszerváltozás idején Palla Lászlóné orosz–német szakos oktatónk publikált egy cikket az elhanyagolt tó környezetének rendbetételéről a *Hűtőgép* című újságban „*Botanikus kert a veszélyes tó helyén*” (1989) címmel.

Nem sokan tudják, hogy Jászberényben a rossz emlékű Elefánti-tó helyén ma egy szép kis botanikus kert zöldell. Rusvai György, a Tanítóképző Főiskola diplomás kertésze, a kellemes pihenőhely megálmodója szerény mosollyal tiltakozik. [...] A telepítést egy nehéz munkát, a tereprendezés előzte meg. 1981-ben elkezdjük a volt Elefánti-tó gödrének rendbehozatalát. Búzlott a környék a posványos szemetől. A kb. egy hektárnyi területről több tucat konténer szemetet kellett elszállítani. Új termőföldet nem kaptunk. Egyfelől ez nagyon drága lett volna, másfelől éppen az volt a legizgalmasabb kérdés, hogy a növények mennyiben képesek rendbehozni, rekultiválni az ember által tönkretett talajt. Akkoriban a természet károsodása helyrehozhatatlannak tűnt. [...] A szakértők úgy látták, hogy a süppedős, kavicsos talaj itt nem alkalmas építkezésre, így a parkosítás mellett döntöttek. A tereprendezéskor sokat jöttek segíteni a Gyakorló Iskolából és a főiskoláról is. Ezután kezdtük a park tervezését, majd az ültetést. Eleinte kettő, ma már négy kertész gondozza szeretettel a pihenőparkot. [...] Elsősorban az iskolák látogatásait várjuk. Szeretnénk segítséget nyújtani a növénytan oktatásához, a botanikai szakkörök munkájához. Szeretnénk elérni, hogy az idelátogató emberek ne csak örömet leljenek a természet szépségeiben, hanem maguk is törekedjenek a szép, egészséges környezet létrehozására, és annak megóvására. Ezért szívesen látunk minden érdeklődőt. (Palla, 1989, o. n.)

Palla Lászlóné cikkének megjelenése idején lett 30 éves a Jászberényi Tanítóképző Főiskola. Vagyis immár 30 éve nem középiskolai, hanem főiskolai szinten folyt a tanítók képzése a jászberényi intézményben. Ennek kapcsán született az itt közölt harmadik dokumentum, nevesül egy újságcikk Fábián Zoltán, a főiskola akkori főigazgatójának tollából, amely szintén a *Hűtőgép* című lapban jelent meg. A főigazgató soraiból képet kaphattak az olvasók az iskola rövid történetéről, működéséről, hétköznapijairól.

1959-ben alakult meg városunkban a felsőfokú Tanítóképző Intézet. Korábban önálló főiskolája sosem volt a városnak. Miért éppen a Jászság székhelyére települt az ország tíz ilyen intézményének egyike, amikor olyan nagymúltú tanítóképzők megszűntek, mint az egri, a miskolci, a pápai, a veszprémi, a kalocsai, stb.? Ebben szerepe volt a nagyon kedvező tárgyi feltételeknek (tágas telek, az ország egyik legszebb épülete stb.), a jó színvonalú munkának, valamint a kedvező regionális helyzetnek. S a város vállalásának, hogy lakásokat biztosít az idetelepülő oktatóknak, gyakorló iskolai pedagógusoknak. 30 év munkája bizonyítja, hogy érdemes volt megtartani itt a főiskolát. Hozzávetőleg 3 és fél ezer tanítói diplomát adtak ki itt (nappali és levelező tagozaton). Még azokban a mostoha években is, amikor országosan 6-8% képesítés nélkülít alkalmaztak az iskolák, városunkban és a Jászságban komolyabb tanítóhiány nem volt! A végzett hallgatóink jó propagandát csináltak városunknak. Többségük ma is tanít, még hozzá igényesen, kezdeményezőképpen. Jónéhányan azóta iskolavezetők, szaktanácsadók lettek, számosan pedig közművelődési intézményekben, az államigazgatásban, az ifjúsági mozgalomban dolgoznak. [...] Gyakran elhangzó kívánság, hogy az itt működő főiskola intenzívebben kapcsolódjék be a város életébe, lehessen érezni Jászberényben a főiskola létét. Érthető igény ez. Természetes, hogy elsősorban a szakmai jellegű programokban veszünk részt: ilyen az óvodai, általános iskolai munka segítése, a város gyermek- és ifjúságvédelmi munkájának segítése, városi művészeti csoportok munkájának segítése, közművelődési akciókban való kezdeményező részvétel stb. 30 év alatt valamelyik főiskolai vezető mindig tagja volt városunk tanácsának, s közreműködött közérdekű feladatok megoldásában. (Fábián, 1989, 4. o.)

Összegzés

Összefoglalásként elmondható, hogy a várostörténeti kutatásoknak immár hagyománya van az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusán. Ezt nem csak korábbi és jelenlegi oktatóink részvétele bizonyítja a Jászberény város történetének feltárását célzó munkálatokban. Alátámasztja például az is, hogy 2018 és 2019 áprilisában is intézményünk adott helyet és rendezte meg a hagyományos, a Város Napja rendezvénysorozat keretében minden esztendőben megvalósuló várostörténeti vetélkedőt, amelyen középiskolások mérhetik össze tudásukat. A fenti példák, a közölt levéltári dokumentumok és a helyi sajtóban megjelent írások talán bizonyítják, hogy a várostörténeti kutatások során sok eddig nem ismert vagy már-már a feledés homályába vesző intézménytörténeti adalék is feltárható, megismerhető. Hiszen a korábbi tanítóképző,

majd főiskola, mai nevén az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusa immár több mint egy évszázada szerves részét képezi Jászberény életének.

Felhasznált irodalom

- Fábián Zoltán (1989): 30 éves a főiskola. *Hűtőgép*, augusztus, 4. o.
- F. Tóth Pál (1957): Még egyszer a Császtvai ügyben. *Tiszavidék*, február 22., 3.
- Járomi József (1995): *Vihar a városban. A forradalom és szabadságharc napjai Jászberényben 1956-ban*. Politikai Foglyok Országos Szövetsége és az 56-os Szövetség Jászberényi Szervezete, Jászberény.
- Magyar Nemzeti Levéltár Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltára, MNL JNSZML XXXV. 4-1-6. ő. e.
- Magyar Nemzeti Levéltár Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltára, MNL JNSZML XXXV. 64. f. 16.
- Nagy József – Tóth János (1970): Jászberény város története a felszabadulástól napjainkig. Jászberény Városi Tanács Végrehajtó Bizottsága, Jászberény.
- Palla Lászlóné (1989): Botanikus kert a veszélyes tó helyén. *Hűtőgép*, július, o. n.
- Pethő László főszerk. (2014): Jászberény története a kezdetektől a reformkorig. Jászsági Évkönyv Alapítvány, Jászberény.
- Pethő László főszerk. (2015): Jászberény története a reformkortól a harmincas évekig. Jászsági Évkönyv alapítvány, Jászberény.
- Pethő László főszerk. (2017): Jászberény története a harmincas évektől az ezredfordulóig. Jászsági Évkönyv Alapítvány, Jászberény.
- Sebők Balázs (2017a): Az újrakezdés nehézségei Jászberényben (1957–1959). *Jászsági Évkönyv* 102–111.
- Sebők, Balázs (2017b): Telek Béla nyugalmazott főiskolai adjunktussal készített interjú. Jászberény, 2017. március 2. (A szerző tulajdonában)
- Sebők, Balázs (2017c): Nagy József nyugalmazott főiskolai tanárral készített interjú. Jászberény, 2017. szeptember 14. (A szerző tulajdonában)
- Szekulity Péter (1957): Igazságot Császtvai Istvánnak. *Tiszavidék*, február 19., 3.
- Túri Sándorné (1957): Hozzászólás Császtvai István tanár ügyéhez. *Tiszavidék*, február 28., 3.

LEGÁLIS ÉS ILLEGÁLIS DROGFOGYASZTÁSI SZOKÁSOK

SZALAY KRISZTINA

Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Társadalomelméleti Tanszék

Absztrakt: Hazánkban is, mint bármely országban, használnak az emberek legális és illegális drogokat. E publikáció a drogfogyasztási szokásokat vizsgálja az 1960-as évektől napjainkig. A Kádár-korszakban (1957–1989), amely az ország akkori vezetőjéről, Kádár Jánosról kapta nevét, is voltak drogfüggők, ám ez tabutéma volt. Ekkor, mivel az ország határai Nyugat felé fizikai akadályt képeztek, a „szipuzás” volt a leggyakoribb drogfogyasztási szokás. A drogfogyasztók száma lassan, de biztosan növekedett az 1980-as évekig. Amikor a rendszerváltás idején megnyíltak a határok, a hazai illegális drogfogyasztás is gyorsan alkalmazkodott az európai trendhez, megjelent a drogpiacra a marihuána, a heroin, a kokain, az amfetaminszármazékok. Az 1990-es évek óta is az európai drogfogyasztási szokásokhoz idomulnak a hazai fogyasztók, így a leggyakrabban fogyasztott kábítószer a marihuána és származékai, ezzel szemben az ópíátszármazékok fogyasztása visszaszorult, viszont megjelent hazánkban sok szintetikus drog, melyek összetétele bizonytalan, egyszeri fogyasztásuk is okozhat halált. A legális drogokat illetően talán még rosszabb a helyzet. Az alkoholfogyasztás az utóbbi években stagnál, ez azonban nem releváns, mivel az európai átlagot messze túlszárnyalva az egy főre eső alkoholfogyasztás tekintetében az élmezőnyben vagyunk (WHO, World Health Organization, 2016). Ez riasztó adat, és a születéskori várható élettartammal együtt még szomorúbb képet mutat. Magyarországon az alkoholos májbetegségben elhunytak száma nagyon magas az európai átlaghoz viszonyítva (WHO, 2015). Szakemberek becslése szerint mintegy félmillió alkoholista él hazánkban, de ezt az adatot más kutatók 800.000 felettire becsülik (Boór és Nagy, 1990; Zsákai, 2001). Az alkoholizmusról ráadásul téves kép van az átlagemberekben, magáról az alkoholizmus fogalmáról is csak felszínes, nem helytálló információval rendelkeznek. A prevenció és az elérhető rehabilitáció korlátozott, így sajnos a betegek számának csökkenése nem várható az elkövetkezendő években.

Kulcsszavak: drogfogyasztás, legális, illegális

Bevezetés

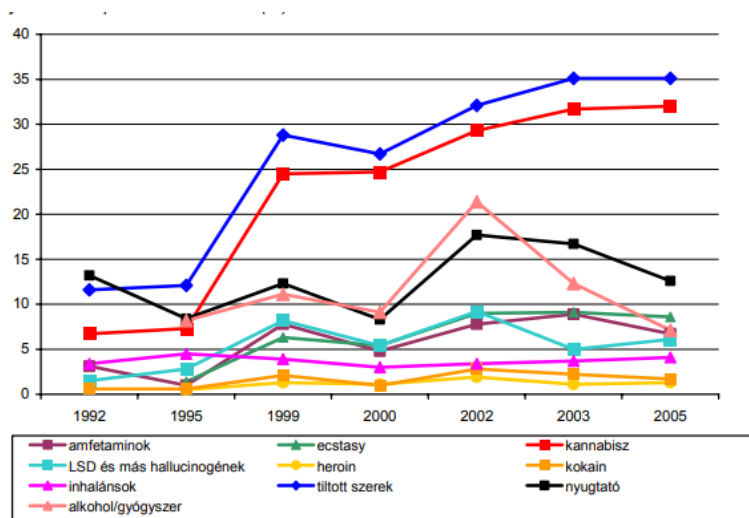
A drogfogyasztás történelme messzire nyúlik vissza az emberiség történetében, sok népcsoport használt drogot, leginkább kultikus céllal, de a legális és illegális drogok gyógyászati és teljesítményfokozó hatását is ismerték és kihasználták (Mechoulam, 2000). Manapság a klinikai és rekreációs alkalmazások jellemzőek, és az utóbbival kapcsolatban a legtöbb országban az illegális drogok használatának terjedését észlelték (The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs, 2015). A droghasználat terjedésével párhuzamosan bővül azoknak a társadalmi csoportoknak a köre, akik közül a droghasználók kikerülnek. A szerhasználat egyre fiatalabb korban kezdődik, mára a serdülőkorú droghasználat is jelentős mértékűvé vált (Elekes, 2016). Magyarország sem kivétel a droghasználat szempontjából. Míg az illegális drogokat tekintve a hazai tendencia igazodik az európaihoz, az alkohol fogyasztása kiugróan magas Magyarországon. Európai adatokat nézve hazánk az elsők között van mind az egy főre eső alkoholfogyasztást, mind az alkohol okozta halálozást illetően.

Hazai illegális drogfogyasztási szokások

A Btk. pontosan rendelkezik hatóanyag és tiszta mennyiség alapján, mi minősül illegális drognak (Btk. 460. § 1–4. bekezdés, 2012). A drog fogalmát sokan, sokféleképpen definiálják. Balázsfalvi (2003) szerint drognak nevezzük azt az anyagot, amely a központi idegrendszerre hatva hangulati, gondolkodásbeli változásokat okoz, és hatása potenciálisan káros a szervezet testi-lelki folyamataira. Hazánkban legális drog az alkohol és a dohánytermékek, illegális drogokat tekintve az általános európai szabályzáshoz igazodunk. Különbség az országok között a marihuána legalizálásában van, ez a szer azonban Magyarországon illegális drognak minősített, használata büntetőjogi szankciókkal jár. Magyarországon az 1970-es évekből rendkívül kevés statisztikai adat van az illegális drogfogyasztásról. Ennek oka az akkori politikai rendszerben keresendő, a szocialista embereszménnyel nem fért össze a droghasználat. Az 1960-as években és az 1970-es évek elején csak szűk, szakmai körökben publikáltak illegális drogokkal való visszaélésről, az addiktológiai problémákat kutatni sem volt szabad. Ebben az időszakban szinte lehetetlen volt droghoz jutni az országban, hiszen nem szocialista országba nem lehetett utazni, a határzár szinte teljes volt. Kevés droghasználó volt, elsősorban olyan csoportból kerültek ki, akik foglalkozásuk révén hozzájuthattak gyógyszerként használt készítményekhez. A droghasználat azonban a rendkívül erős tiltás ellenére is terjedt, az 1970-es évek közepén született az első közlemény az oldószerekkel történő visszaélésről (Demetrovics és Kun, 2009).

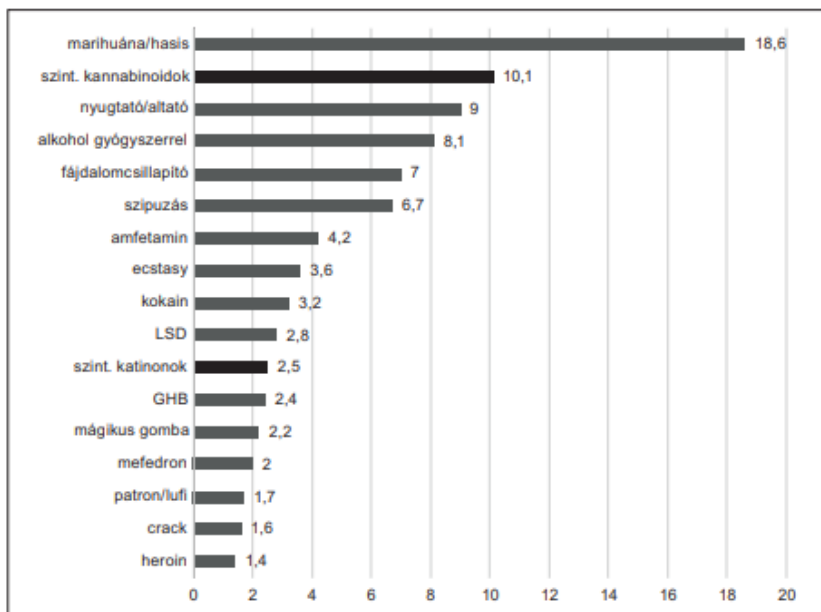
Az első „szipus” fiatal áldozat 1974-ben halt meg (Legát, 2002). 1978-ban a drogfogyasztást bűncselekménnyé nyilvánították, a témában való kutatást gyakorlatilag megtiltották, amely folyamat eltartott 1985-ig. Ekkor oldották fel a téma kutathatóságának tiltását, az MSZMP KB pedig közleményben elismerte a kábítószerprobléma létezését (Rácz, 1992). Komoly kutatások az 1990-es évek elején indultak, 1995-től pedig hazánk is bekapcsolódott az ESPAD (European School Survey Project) -programba. Ez a program a fiatalok illegális és legális drogfogyasztási szokásait vizsgálja, nemzetközi összehasonlításban is, nagy segítséget nyújtva ezzel a témát kutató és kezelő szakembereknek. Az 1990-es években a határok megnyitásával minden drog elérhetővé vált az országban. A szakemberek számára addig csak nemzetközi irodalomból ismert drogok bukkantak fel: LSD, varázsgomba és kokain. A hazai fogyasztás villámgyorsan alkalmazkodott a nemzetközi trendhez.

1. ábra A szerenkénti életprevalencia-értékek tendenciái 1992-től 2005-ig a budapesti 10. évfolyamos középiskolások körében (Elekes és Paksi, 2015)



Az 1. ábrán jól látszik, hogy az 1990-es évek elejéhez képest az évtized végéig az egyes drogok életprevalenciája többszörösére növekedett, és ugyanez a tendencia volt megfigyelhető Európában is. A fogyasztás alkalmazkodott ahhoz, hogy az országhatár már nem volt szigorúan zárt. 1995-től egyértelműen a kannabisz a leggyakrabban fogyasztott drog (Szeregy et al., 2016).

**2. ábra Szerenkénti életprevalencia-értékek (%)
a 9-10. évfolyamon tanuló diákok körében 2016-ban (Elekes, 2016)**



2016-ban a leggyakrabban fogyasztott drog a marihuána (18,6%) hazánkban, ugyanaz az érték, mint az európai átlag 16 éves diákok körében. A klasszikus drogok fogyasztása ehhez képest háttérbe szorult, a legalacsonyabb adat (1,4%) a heroinnál látható (2. ábra).

**3. ábra Szerenkénti életprevalencia-értékek (%)
16 éves diákok körében Európában 2015-ben (Horváth et al., 2016)**



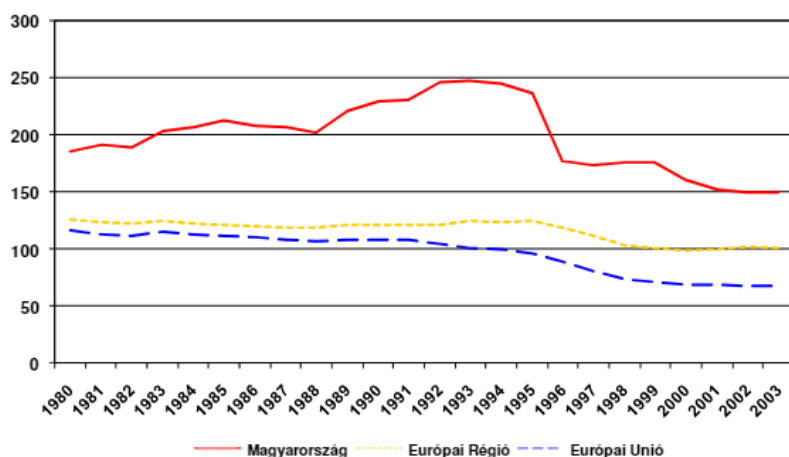
A 3. ábra mutatja, hogy Európában 2015-ben a 16 éves diákok körében a leggyakrabban fogyasztott illegális drog a marihuána (18,6%), és a hazai adatok is ehhez a trendhez igazodnak, a 16 éves magyar diákok 18,6%-a fogyasztott már életében kannabiszt (vö. 1-2. ábra).

Hazai legális drogfogyasztási szokások

Magyarország előkelő helyet foglal el az egy főre eső alkoholfogyasztás és az alkoholizáltak számát mutató európai listán, valamint a dohányzók aránya is meghaladja az európai átlagot. Az alkoholizálás társadalmi elfogadottsága magas, társadalmunk sokkal jobban tolerálja az alkoholbetegséget és a vele járó tüneteket, mint a drogfüggőséget. Az ESPAD (2015) -jelentések szerint a közoktatásban és felsőoktatásban tanuló fiatalok körében is népszerű az alkoholfogyasztás, dohányzás, melyek azonban kiemelkedően káros legális drognak minősülnek. Magyarországon a középiskolás korosztályt tekintve a 11. évfolyamosok 60,8%-a dohányzott már, illetve 39,5% rendszeres dohányos. Ugyanezen korosztály 48%-a fogyasztott alkoholt az elmúlt hónap során, és 35% volt ittas az elmúlt 30 napban. Más országokhoz hasonlóan a rohamivás is sokszor előfordul a magyar fiatalok között. A nyolcadik–tizedik évfolyamos tanulók több mint 50%-a volt már részeg legalább egyszer életében, és a két nem közötti különbség elenyésző. A szórakozás elfogadott része a teljes bódultsághoz vezető alkoholmennyiség tudatos fogyasztása. A két legális szer fogyasztása legtöbbször megelőzi az illegális szerekét, különösen a dohányzókra jellemző, hogy illegális szereket is kipróbálnak. Ugyan az alkoholtartalmú italok és dohánytermékek legális megvásárlása csak 18 év felettiek számára lehetséges, az ESPAD-jelentés szerint a megkérdezett 18 év alatti fiatalok háromnegyede szerint könnyű vagy nagyon könnyű az adott legális szerhez hozzájutni (Elekes, 2007a). A prevenció programok főleg az illegális szerekre koncentrálnak, pedig a két legális szer még mindig vezet a függőségek és egészségügyi problémák kialakításában, ráadásul korai kipróbálásuk növeli az illegális szerek fogyasztásának esélyét is. Ahhoz, hogy ebben az egész lakosságot érintő problémában javulást érijünk el, sokkal nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a legális drogokra a prevencióban, és tudatosítani kellene a társadalommal, hogy az alkoholbetegség és a dohányzás épp olyan függőség, mint az illegális drogoktól való függés. Magyarországon az alkoholfogyasztás és a dohányzás társadalmi toleranciája is magas, a lakosság nagy része az illegális drogfogyasztókkal szemben kifejezetten intoleráns, de a legális drogokkal szemben megengedőbb; bármilyen fokú alkoholizálás (gyors lerészegedéshez vezető „binge drinking” is) elfogadhatóbb, mint az illegális szerek fogyasztása. Jellemzően sok az alkoholfogyasztásra való bátorítás, rengeteg pálinkafesztivál, borkóstoló kínál alkalmat. Kultúránknak is része

az alkoholfogyasztás, a magyar pálinka nemzeti öntudatunkban előkelő helyet foglal el. Az alkoholfogyasztással szemben mindaddig, amíg nem vezet súlyos problémához, anyagi, családi, munkahelyi problémákhoz, toleráns a társadalom, illetve magánügynek tekinti. Ha azonban az egyén már az előbb bemutatott problémáktól szenved, a társadalom kifejezetten intoleránssá válik a beteggel szemben. Elekes (2007a) szerint egy legális vagy illegális szer elterjedésének mértéke növeli az adott társadalom elfogadó attitűdjét az adott szerrel szemben. A legális és illegális drogok fogyasztása között éles határ van, a legális szereket sokkal kevésbé tartják veszélyesnek a fiatalok és a felnőttek is. Szintén az ESPAD-kutatás világít rá arra, hogy a fiatalok közül az alkoholfogyasztás pozitív hatásait többen tartják valószínűbbnek, mint a negatív hatásokat. Pozitív következmény az ellazulás, jól szórakozás, míg negatív következmény a másnaposság és saját egészségük veszélyeztetése (Elekes, 2007a). Az illegális drogokkal szemben ugyanakkor a társadalom nagy része mereven elutasító, Busa és mtsai. (2009) kutatása szerint a lakosság 53%-a ellenezné, hogy droghasználó éljen a szomszédságában.

4. ábra 100 ezer főre jutó alkoholspecifikus halálozás (SHA) alakulása Magyarországon és az európai régió országaiban 1980 és 2003 között (Gábor és Kiss, 2006, 42–48. o.)



Az alkoholfogyasztási statisztikákat tekintve jól látszik a rendkívül súlyos helyzet. Hazánkban a 100.000 főre jutó alkoholspecifikus halálozás átlagosan a kétszerese az európai uniós számoknak, amint ezt a 4. ábra mutatja. A hazai alkohol okozta halálozás 2003-ban 100 ezer főből 150, míg az uniós átlag kb. 65 haláleset 100.000 főre vetítve.

Összefoglalás

A magyarországi helyzet az illegális drogokat tekintve igazodik az európaihoz, vagyis nem számít hazánk az illegális drogfogyasztást tekintve kiemelt országnak. Megállapítható, hogy a legális drogokat, főként az alkoholfogyasztást tekintve sokkal rosszabb a helyzet. Akár az egy főre eső fogyasztást nézzük, akár az alkoholbetegségben elhunytak számát, vezetjük az európai statisztikát. A szakemberek szerint nincs felnőtt prevenció, és a lakosság mentálhigiénés állapota is nagyon rossz. A riasztó statisztikai adatok mellett ennek az egész társadalmat érintő súlyos problémának sokkal nagyobb figyelmet kellene szentelni.

Felhasznált irodalom

- Balázsfalvi Gusztávné (2003): Amit a drogfogyasztásról tudni kell. *Bűnmegelőzési ismeretek*. Letöltve: 2018. január 5. <http://www.bunmegelozes.eu/pdf/drogyfogyaszt.pdf>.
- Boór Károly és Nagy György (1990): Helyzetkép a szeszital-fogyasztás alakulásáról, továbbá az alkoholizmusról és a mértéktelen alkoholfogyasztásból származó gazdasági és társadalmi károkról a 80-as évtized második felében. *Alkohológia*. 1 sz. 16–32. o.
- Busa Csilla, Füzesi Zsuzsanna, Tistván László, és Személyácz János (2009): Kirekesztődés és kirekesztés. A droghasználók társadalmi megítélése és kirekesztettsége a kábítószer-fogyasztók és a társadalmi környezet szemszögéből. *Kutatási zárójelentés (KAB-KT-07-0011)*. Fact Intézet – INDIT Közalapítvány, Pécs, 4–5.
- Btk. 461. § 1–4. bekezdés (2012): <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200100.tv>. Utolsó letöltés: 2020. 03. 18.
- Demetrovics Zsuzsa és Kun Bernadette (2009): Droghkutatások Magyarországon. In: Felvinczi K., Nyírády A. (szerk.): *Droghpolitika számokban*. L'Harmattan, Budapest, 2009, 57–80.
- Elekes Zsuzsa (2007a): *Egy változó kor változó ifjúsága. Fiatalok alkohol- és egyéb droghfogyasztása Magyarországon*. ESPAD 2007. Nemzeti Droghmegelőzési Intézet szakmai forrás sorozat. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 68–92.
- Elekes, Zsuzsa (szerk.) (2016): Európai iskolavizsgálat az alkohol- és egyéb droghfogyasztási szokásokról – 2015, Magyarországi eredmények, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Elekes Zsuzsa, Paksi Borbála (2015). Alkohol- és egyéb droghfogyasztási szokások budapesti 9-10. évfolyamos középiskolások körében. Nem publikált tanulmány. Letöltve: 2018. január 6. http://droghfokuszpont.hu/wp-content/uploads/nr_hu_2006.pdf

- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2015): The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. Letöltve: 2018. január 6. <http://espad.org/report/trends-1995-2015/trends-across-25-countries>.
- Gábor Edina, Kiss Judit (2006): Az alkoholfogyasztás hazai tendenciái a 80-as évektől napjainkig. *Egészségfejlesztés*. 47. 5-6. sz. 42–48.
- Horváth Gergely Csaba, Nyírády Adrienn, Port Ágnes, Tarján Anna és Varga Orsolya (2016): 2016-os éves jelentés (2015-ös adatok) az EMCDDA számára készítette: Nemzeti Drog Fókuszpont, „Magyarország” REITOX. Letöltve: 2016. január 6. http://drogfokuszpont.hu/wp-content/uploads/HU_National_Report_2016_HU.pdf
- Legát Tibor (2002): Szipuzás Magyarországon: Oldás és köpés. *Magyar Narancs*. 15. sz. (04. 11.) Letöltve: 2018. január 6. https://magyarnarancs.hu/lokal/szipuzas_magyar_oroszagon_oldas_es_kopes-58610#.
- Mechoulam R. (2000): A cannabis tale. *Science Spectra*, 21. sz, 45–51.
- Nemzeti Kábítószer Adatgyűjtő és Kapcsolattartó Központ (2016): Mennyire elterjedt a drogfogyasztás a fiatalok körében? Letöltve: 2018. január 6. <http://drogfokuszpont.hu/szakteruleteink/populacios-vizsgalatok/populacios-vizsgalatok-tenyek-es-szamok/>.
- Rácz József (1992): Drug use by the members of youth subcultures in Hungary. *The International Journal of the Addictions*, 3. sz. 289–300.
- World Health Organization. European Health Information Gateway. Letöltve: 2018. január 6. <https://gateway.euro.who.int/en/hfa-explorer/#FVqc7L7AaY>.
- Zsákai Szilvia (2001): Az alkoholizmus és az alkoholpolitika helyzete az ezredfordulón Magyarországon. *Szenvedélybetegségek*. 2. sz. 120–133.

A KORAI OLVASÁS ÉS ÍRÁS TANÍTÁSÁNAK KÉRDÉSEI*

VARRÓ BERNADETT, PHD

Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Társadalomelméleti Tanszék

Absztrakt: Az olvasás-írás tanításának megkezdésével kapcsolatos optimális életkor kiválasztása tekintetében évtizedes viták osztják meg a szakmai és a szülői közvéleményt, és e véleménykülönbségek nagysága, intenzitása mára sem látszik csökkenni. A Jászberényi Tanítóképző Főiskola Tudományos Diákköri Kutatócsoportja az 1970-es években dr. Gledura Lajos főiskolai docens vezetésével kutatást végzett a jászberényi Mártírok úti óvoda nagycsoportos óvodásai között (Gledura, 1977; 1979). A kísérlet célja volt megvizsgálni, hogy mennyire nyílik mód arra, hogy az 1. osztály első heteinek tanulmányi időszakát már a nagycsoportos óvodásoknál megvalósítsa, ezzel átmenetet biztosítson az óvoda és az iskola között. A kutatás választ keresett arra is, hogy a rendszeres anyanyelvi foglalkozásokkal az öt-hat éves óvodás gyermekekkel az óvodai foglalkozások mellett milyen eredményeket lehet elérni az olvasás és írás előkészítésében. Az agyi kutatások újabb eredményeinek köszönhetően az utóbbi években a kisgyermekkor értelmezésében paradigmaváltás követhető nyomon, a professzionális kisgyermeknevelés a neveléstudomány fókuszába került (Csépe, 2006; 2013; Józsa és Steklács, 2009). A napjainkban születő neuropszichológiai és neuropedagógiai kutatási eredmények újrarendeltethetik az Óvodai Nevelési Programot, az óvodai tehetséggondozás lehetőségét. Az előadás a mai kutatási eredményeket állította párhuzamba az intézmény 1970-es években végzett kutatási eredményeivel.

Kulcsszavak: iskola-előkészítés, korai olvasás- és írástanulás, kisgyermekkorai neuropedagógia

* A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

Bevezetés

A jászberényi tanítóképzés 100 éves programsorozatának (2018) keretében, a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából rendezett konferencián méltó helye van a korai és a napjainkban zajló kutatások együttes említésének. Így került sor az intézményben az 1970-es években folyó korai olvasás és írás tanításához kapcsolódó kutatások és a napjainkban folyó, témában azonos kutatások párhuzamban történő említésére.

Az oktatási rendszerek, a tananyagtartalmak és a tanulói teljesítmények vizsgálata, nemzetközi összevetése már az 1900-as évek elejétől jelen van folyamatosan, és időszakonként újra és újra foglalkoztatja a szakembereket. Az iskoláskor előtti időszak vizsgálata, az olvasás-írás tanításának megkezdésével kapcsolatos optimális életkor kiválasztása tekintetében évtizedes viták osztják meg a szakmai és a szülői közvéleményt, és e véleménykülönbségek nagysága, intenzitása mára sem látszik csökkenni.

A múltban és a jelenben is a nemzeti oktatási rendszerek teljesítményeinek, hatékonyságának megítélésében fontos szerepet játszik a nemzetközi összehasonlítás. Az 1950-es és 60-as években megjelenő összehasonlító törekvéseknek az 1957-es szovjet Szputnyik sikeres fellövésének nyomán megjelent ijedelem (Szputnyik-sokk) adta a konkrét okát (Mező, 2004). Az eseményben az űrtechnológia terén megmutatkozó szovjet felsőbbrendűség mellett a szovjet iskolákban folyó matematikai és természettudományos oktatás eredményességét látták, amely messze lekörözte a nyugati világ oktatási eredményeit (Mihály, 2000). A Szputnyik utáni időszak egyik legnagyobb oktatáspolitikai következménye az oktatási rendszerek vizsgálata lett. Ennek eredményeként 1958-ban az UNESCO által összehívott konferencia fókuszában az oktatás eredményessége állt, amelyet a kor társadalmi és gazdasági kihívásai indokoltak, mint a II. világháborút követő népességnövekedés, az alap- és középfokú oktatási expanzió, a képzett munkaerő iránti növekvő igény. Ennek következményeként az UNESCO létrehozta az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) elnevezésű oktatási mérésekre szakosodott nemzetközi tudományos kutatótársaságot. E társaságnak Magyarország 1968 óta tagja – a kelet-európai térségből elsőként –, és részt vesz az általuk irányított matematikai és természettudományi (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS), szövegértési (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS), valamint állampolgári ismeretek mérésekben (International Civic and Citizenship Study, ICCS). Továbbá kutatja az IKT-ismereteket, a kisgyermekkorú nevelést és a tanárképzést is (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD Teaching and Learning International Survey, TALLIS-kutatás). Az OECD az 1960-ban Párizsban aláírt egyezmény eredményeként alakult meg, és az általa működtetett Oktatáskutató és Innovációs Központ célja az oktatás és a tanulás eredményeinek és a politika egyéb

szektoraihoz való kapcsolódásuknak a vizsgálata kulcsindikátorok segítségével. További célja előremutató elemzések készítése a nemzeti, nemzetközi kulturális, szociális és gazdasági változásokra vonatkozóan. A szervezet 1973-ban megjelentetett dokumentuma 46 olyan indikátort jelöl, amelyek alkalmasak az oktatás egyéni és társadalmi hatékonyságának mérésére. Ha ezen szervezetek elmúlt évtizedekben közzétett eredményeire gondolunk, láthatjuk, hogy az eredmények jelentősen elmaradtak az elvártaktól, különösen az olvasási kultúrával szemben támasztott követelményektől. Az 1970-es években az UNESCO is hasonlóan fogalmazott, és 1975-ben a világ 67 országában vizsgálatot szervezett az iskoláskor előtti nevelőmunka vizsgálata céljából (Mihály, 2000).

A Magyarországon történt IEA-vizsgálatok eredményei már ebben az időben is komoly problémákról adtak számot, a rangsor utolsó között voltunk (Ballér, 1974; Báthori, 1973), és napjaink (IEA, TIMSS, PIRLS, PISA) vizsgálati eredményeivel sem büszkélkedhetünk. Ezért is került górcső alá hazánkban is már az 1970-es években az óvodai nevelés iskoláskor előtti időszakban történő szerepvállalásának a kérdése.

Korai kutatási eredmények

Csak néhány elemet kiemelve a nemzetközi óvodatörténetre visszatekintve említhető, hogy Skóciában már az 1830-as évek végén a kisdédóvó intézetekben folyó tanításról, Montessori eredményeiről olvashatunk, aki az írott nyelv kifejlődésének szenzitív periódusát 3,5-4 éves korra helyezte. Négyéves koruk körül kezdtek a gyerekek ismerkedni az írásbeliséggel, ötéves korukra tudtak annyira írni és olvasni, mint az iskola első osztálya végére (Montessori, 1995). Az 1860-as években került a pedagógiai köztudatba Fröbel gondolata a gyermek képességeinek játékos fejlesztéséről (Mészáros, Németh és Pukánszky, 1999). 1954-ben Párizsban elindul az a kétnyelvű óvoda, ahol a gyermekek már hároméves koruktól énekeltek, játszottak, beszéltek angolul. A pedagógiai kutatások egyik markáns személyisége, Rachel Cohen vallotta (Mihály, 2001), hogy a nevelés során törekedni kell a kisgyermekek hatalmas és valós tudásszomjának a felismerésére és kielégítésére. Erre alkalmasnak látta az olvasástanítás mielőbbi megkezdését. Mihály említi továbbá Svédországban a lundti egyetem kitűnő nyelvészprofesszorát, Ragnhild Söderberghet is, akit szintén az iskoláskor előtti olvasástanítás lehetőségei foglalkoztatták, kétéves négy hónapos kislányával kezdett egy ilyen programhoz, amelyet szakmailag is meggyőző sikerrel vitt végig. Freinet négyéves unokájával ért el sikereket, aki a betűk írása és összekapcsolása terén ért el minden biztatás nélkül kitűnő eredményeket. Az 1960-as évek elején már egyértelműen bizonyítottá vált Hunt, Vigotszkij, Bloom és Lurija munkásságával a korai életkorban az értelmi fejlődésben elérhető

eredmény, és hogy a tervszerű pedagógiai munka pótolhatja a gyermek családi-szociális környezetéből származó hiányosságokat (Mihály, 2001). A Szovjetunióban az 1960-as, 1970-es években folyó, a kora gyermekkori oktatással kapcsolatos kísérletek alapján Vlagyimir Turcsenko (1975) szerint az írás-olvasás elsajátítására a 4,5-5 éves kor a legalkalmasabb. Szjomin volgográdi pedagógus kutatásainak eredményeként arra a következtetésre jutott, hogy bizonyos módszerekkel már egy-két éves korban el lehet és el kell kezdeni az olvasás és számolás tanítását. Ebben az életszakaszban szerinte az önkéntelen emlékezet uralkodik a tudatos bevésésen, mégpedig produktívabban, mint idősebb korban, ezért értelmetlen nem kihasználni a kisgyermek szellemi fejlődésének ezt a jellegzetességét (Turcsenko, 1975). Az amerikai Omar K. Moore az 1960-as évek végétől a 2–5 életév közötti, elsősorban fekete gyermekek írástanítására vállalkozott, és a laboratóriumi környezetből kilépve egy pittsburghi városi óvodában folytatta az addigi sikert bizonyító munkát (Mihály, 2001). Szinger vizsgálata alapján (2007) a legtöbb óvodában természetes a mesekönyv, a meseolvasás, sok csoportban a szókarttyák használata is, ám a bontakozó írásbeliség minden elemét csak a Montessori- és Freinet-óvodákban találhatjuk meg. Azonban ellenpéldát is említhetünk, a Waldorf-óvoda teljesen elutasítja a hagyományos értelemben vett előkészítést (Kulcsár, 2004), vagy ha Dewey-ra gondolunk (Mihály¹), ő az olvasás tanításának ideális időszakát nyolcéves korra tette.

Az 1970-es évek kutatási eredményei

Magyarországon is felgyorsultak a kutatások az 1970-es években. Hazánkban a téma iránti érdeklődést az is megerősítette, hogy a globális módszerrel történő olvasástanulás esetén az írás-olvasás párhuzamos tanulása nem nyújtott kielégítő eredményt (Gledura, 1977). 1971–1975 között a késleltetett írástanulás, illetve az írás-előkészítő szakasz programjainak kidolgozása állt a központban.

Az írás iránti nemzetközi érdeklődéssel párhuzamosan (szinte megelőzve) Magyarországon jelentős kezdeményezés indult a Magyar Tudományos Akadémián Szépe György vezetésével 1978-tól. Írásnapokat, interdiszciplináris találkozókat szerveztek nyelvészek, pszichológusok, pedagógusok, kalligráfusok, logopédusok, fizikusok, történészek, grafológusok, kriminalisták részvételével. A sokféle megközelítés új lökést adott a kutatásoknak (Fábián, 1979; Gledura, 1979, 1981; Kiss, 1969; Ligeti, 1982). Szépe György 1976-ban megjelent *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért* című

¹ <https://ofi.hu/tudastar/rachel-cohen-korai>

tanulmánygyűjteménye, Szende Aladár *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai* (1981) című munkája. Losoncz Mihályné *Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése* (1981) tanulmányában a szó valódi értelmében vett olvasástanítást, a betű- és szóképfelismerés elsajátíttatását már nem az óvoda feladatai közé sorolja, bár felhívja a figyelmet az írásbeliség iránt érdeklődő gyermekekre. 1998-ban hatályba lépett az Óvodai nevelés országos alapprogramja (OAP), amely biztosítja az óvodapedagógusok módszertani szabadságát, az eddigieknél nagyobb szakmai önállóságot, a különböző pedagógiai törekvések kreatív megvalósításának a lehetőségét, de nem foglal egyértelműen állást az írásbeliség óvodai helyét és szerepét illetően. A 2012-ben megjelent Óvodai nevelés országos alapprogramja alapján megtörtént a tanulás fogalmának ártértékelése, az óvoda iskolásításának tilalma, a szabad játék hangsúlyozása kapta a főszerepet.

A Jászberényi Tanítóképző Főiskola kutatási eredményei

A Jászberényi Tanítóképző Főiskolán az 1970-es években Gledura Lajos főiskolai docens vezetésével és a főiskola gyakorlóiskolájának bekapcsolódásával elindult egy nagyobb méretű kutatás (Gledura, 1977), amely az alábbi kérdésekre kereste a választ:

1. Képesek-e a gyermekek kényszer nélkül rendszeresen részt venni olyan anyanyelvi foglalkozásokon, amelyeken iskolai ismeretanyag kerül feldolgozásra?
2. Milyen mértékben képesek szóképeket tartósan bevézni és felidézni?
3. Hogyan fejlődik hang- és betűdifferenciáló képességük?
4. Megvalósítható-e óvodáskorban az írás előkészítése?

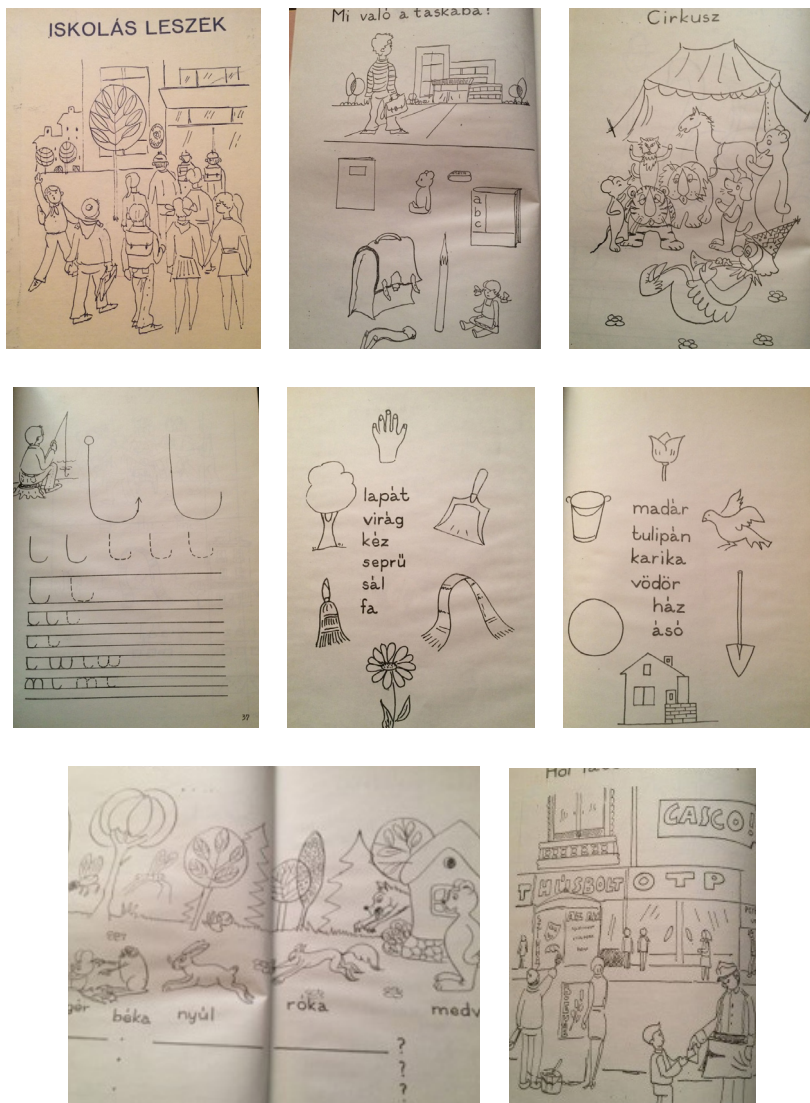
A kutatás empirikus része 1976 novembere és 1977 áprilisa között zajlott a Jászberényi Mártírok Úti Óvodában a Jászberényi Tanítóképző Főiskola TDK-kutatócsoportja által. Az 1. osztályos előkészítő időszak anyagának feldolgozása tíz nagycsoportos óvodással (akik később a Gyakorló Általános Iskolában folytatták tanulmányaikat) tíz héten keresztül négyszer öt foglalkozás (20 óra) keretében történt. A foglalkozásokat megelőzően az iskolaérettségi teszt a gyermekek szellemi fejlettségi színvonalának mérésére tíz funkciót vizsgált, amelyek az olvasás-írás elsajátítása szempontjából kiemelten fontosak voltak (1. táblázat).

1. táblázat A bemeneteli iskolaérettségi teszt eredményei (Gledura, 1977)

név/funkció	Csaba	Eszter	István	Gábor	Mária	Judit	Éva	Szilárd	Béla	Zoltán	%
formaértékelés	8	6	6	3	4	8	5	2	5	8	55
tárgy-és helyzettelfogás	7	8	5	7	6	8	8	9	8	9	75
motorikus tevékenység	4	8	4	6	2	6	5	4	1	3	43
megfigyelőképesség	9	10	9	10	10	10	10	10	10	9	97
számtani alapok	5	8	5	8	3	9	9	9	9	8	73
koncentrációs képesség	7	8	8	7	9	9	10	8	10	3	79
képzelőtehetség	7	9	3	3	3	9	4	9	5	7	59
nyelvi- és tartalmi felfogás	6	2	2	2	4	5	2	3	8	5	39
megjegyzőképesség	7	7	5	8	6	9	9	8	9	7	75
általános fejlődésszint	5	4	5	2	6	3	8	6	5	2	46
ÖSSZESEN	65	70	52	56	53	76	70	68	70	61	64,1
ÉLETÉV	5,5	5,1	5,3	5,6	5,3	5,7	5,9	5,6	6	5,7	

Az 1. táblázatból látható, hogy a felmérővizsgálat 64,1%-os eredményt mutatott. A leggyengébb teljesítményt a nyelvi és tartalmi felfogást (39%), a motorikus tevékenységet (43%) vizsgáló feladatok eredményei hozták. A legjobb értéket a megfigyelőképesség (97%) és a koncentrációs képesség feladatai mutatták.

1. ábra Szemelvények az Iskolás leszek munkafüzetből



A foglalkozások témaköreihez a dr. Gledura Lajos által összeállított *Iskolás leszek* munkafüzetet használták (iskola, közösség: négy óra; mese, vers: hat óra; játék: három óra; környezetismeret: négy óra; gyermekkori élmények: három óra), amelynek képanyagához rajzanyag is kapcsolódott az író-rajzoló mozgás finomítása céljából (1. ábra).

2. táblázat A 20 foglalkozás utáni I-II. felmérő eredményei

	életév	fejlettség %	szóképfelismerés %	hang- és betűdifferenciálási teljesítmény %
Eszter	5,1	70	100	100
Béla	6	70	75	69
István	5,3	52	100	38
Éva	5,9	70	84	100
Mária	5,3	53	25	46
Csaba	5,5	65	34	69
Zoltán	5,7	61	100	100
Gábor	5,6	56	100	84
Szilárd	5,6	68	100	77
Judit	5,7	76	100	100
		64%	82%	79,4%

A 20. foglalkozást követően az eredmények jelentős javulást mutattak (2. táblázat). Az I. felmérőlap a szóképfelismerést mérte, mely 82%-os megoldást, a II. felmérőlap a hang- és betűdifferenciálási teljesítményt mérte (betűfelismerés 88%; hangfelismerés 72%), amely 79,4%-os eredményt mutatott. A kutatás eredményei (Gledura, 1977) alapján bizonyítható volt:

- az átmenet biztosítása az óvoda és az iskola között az iskolába lépés nehézségeinek megkönnyítését segíti;
- a résztvevő gyermekek kifejezőképessége nagymértékben javult, szókincsük gazdagodott;
- a gyermekek már az iskoláskor előtt képesek magas szintet elérni a szó- és hanganalízisben;
- az alkalmazott globális programok érdeklődést keltő ismereteket tartalmaznak; alkalmazásuk során több az öntevékenység, a kitalálás, a rátalálás, a megtalálás és a játék, és a szóképtanítási időszakban lehetőség van a gyermek hallás- és beszédnevelésére;
- erős javulás volt tapasztalható néhány gyermeknél, sokkal nagyobb kitartással, türelemmel oldották meg az rájuk háruló feladatokat, terhelhetőségük egyre nőtt, már hosszabb, nehezebb feladatokra is képesek voltak;
- a gyermekek megfigyelőképességének, koncentrációs képességének szintje megfelelő alapot ad az óvodában történő iskolai olvasás előkészítéséhez;
- a résztvevők általános fejlődésszintje emelkedést mutatott, érdeklődőbbé és ezzel

együtt tájékozottabbá váltak;

- az írás előkészítése nem hozott pozitív eredményt (bár a kutatások nem igazolták eddig a kéz csontosodásának összefüggését);
- az olvasástanulás előkészítése levihető az óvoda színterére.

Jelen hazai kutatások

Napjaink hazai kutatási eredményei (Herczog, 2007; Szinger, 2008, 2009; Varga, 2015) is azt bizonyítják, hogy az oktatási rendszerek, a tananyagtartalmak, a tanulói teljesítmények vizsgálata és a kutatási eredmények alapján a téma egy újabb szintre lépve folyamatosan foglalkoztatja a szakembereket. Az agykutatás időszakába léptünk, és amíg a korábbi eredmények szerint az agy a születés pillanatára „kész van”, és a magunkkal hozott 100 milliárd idegsejt már adott az agy működéséhez, addig a jelen eredmények azt bizonyítják, hogy a születés után alakulnak ki az agy működéséhez, a tanuláshoz szükséges idegpályák, szinapszisek, és az első életévek döntő jelentőségűek az agy hálózatosodása szempontjából. Az ideális környezeti tényezők hatására bámulatos gyorsasággal nőnek, velősdnek az idegnyúlványok. Az idegpályákon végigfutó információ megerősíti a sejtek közötti kapcsolatot, tehát az agyi hálózat érik, kétéves kor körül az agyi hálózat stabilizálódik, majd ritkul. Az eredmények alapján egy háromesztendő gyermek agya két és félszer aktívabb, mint egy felnőtté. Az emberi agy alkalmazkodóképes az egész élet során, de a korai időben történő „megformálása” sokkal eredményesebb, hatékonyabb, mint a későbbi pótlás, ami szinte behozhatatlan, mivel az agyi plaszticitás és a személyiség formálhatósága a kamaszkorra jelentős mértékben lecsökken. A központi idegrendszer, annak struktúrája nyolcéves korig szinte teljesen kialakul, ezért az első nyolc év a lehetőségek időszaka. Ezért az 1–8. életév a legszenzitívabb, legkritikusabb és a legnagyobb lehetőségeket nyújtó időszak. Az első életévekben elszenvedett hiányt már alig lehet pótolni, az agyi plaszticitás jelentősen lecsökken, ilyen módon soha nem tér vissza az ember életében (Varga, 2015).

Összefoglalás

Évtizedek óta az érdeklődés középpontjába került az olvasás- és az írásképesség vizsgálata. A szakmai és a szülői közvéleményt hazai és nemzetközi szinten is megosztja az olvasás- és írástanítás kezdeti időpontjának megválasztása. A kisgyermek fejlődését, tanulását a jelen kutatások az agy fejlődésének a szemszögéből vizsgálják. Elengedhetetlennek ítélik

meg a neuropedagógiai, neuropszichológiai, neurobiológiai, neurotudományos kutatások eredményeinek együttes felhasználását. A korai és a jelen kutatási eredmények továbbra is megfogalmazzák azokat a kérdéseket, hogyan tovább, mit is jelent a „korai” megnevezés, mit gondolnak erről a pedagógusok, szülők, mit jelentene a család felkészítése a kisgyermekkor neuropszichológiai és neuropedagógiai kutatási eredményeit figyelembe véve, valamint mi várható a kutatási eredmények hatására az óvodai nevelési programban.

Felhasznált irodalom

- Ballér Endre (1974): Az IEA-vizsgálat nemzetközi összegzése. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 771–762.
- Báthori Zoltán (1973): Tanulási Eredmények. *Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 634–643.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2013): Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. *Pszichológia*, **33**. 1. sz. 1–14.
- Fábián Zoltán (1979): Írás munkafüzet az összevont 1–4. osztályú tanulócsoportok második osztálya számára I-II. rész. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gledura Lajos (1977). Olvasástechnikai nehézségek leküzdése az olvasáselsajátítás kezdeti szakaszában. *Doktori értekezés*, KLTE, Debrecen.
- Gledura Lajos (1979): „Olvasás” az óvodában. *Köznevelés*, 20. sz. 11–12.
- Gledura Lajos (1981): Az írás elsajátítása. *A Tanító*, 1. sz. 18–22.
- Herczog Mária (2007): Koragyermekkorai fejlesztés. Fejlesztő- és Gyógypedagógusok honlapja. Letöltve: 2017. október 20. <http://fejlesztok.hu/szekciok/fejlesztopedagogusoknak/79-koragyermekkorai-fejlesztos.html?showall=1>
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 365–397.
- Kiss Tihamér (1969). *Az író-rajzoló mozgás fejlettségének vizsgálata az iskoláskorba lépő gyermeknél*. (Pszichológia a gyakorlatban 14.) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Gábor (2004): *Az írás-olvasás tanítása a Waldorf-iskolában*. Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Ligeti Róbert (1982): *Az írástanulás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Losonczi Mihályné (1981): Az óvodai anyanyelvi nevelés feladatai az iskolaelőkészítés aspektusaiból. In: Losonczi Mihályné (szerk.): *Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése*. Tanítóképző Főiskola, Kecskemét.
- Maria Montessori (1995): *A gyermek felfedezése*. Herder Kiadó, Budapest.

- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mező Ferenc (2004): *Végző a kezdetekről. Új Galaxis, 4. szám – Tudományos-fantasztikus antológia*. Kódex Kiadó, Pécs.
- Mihály Ildikó (2000): Összehasonlító mérés és értékelés a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban. Új Pedagógiai Szemle, **50.** 6. sz. 76–84.
- Mihály Ildikó: Rachel Cohen, a korai olvasástanítás elkötelezettje. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. Letöltve: 2017. október 20. <https://ofi.hu/tudastar/rachel-cohen-korai>
- Óvodai nevelés országos alapprogramja. 2012. 363/2012. (XII.17.) Korm. r. Letöltve: 2017. október 20. http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=157536.233760
- Szende Aladár (szerk.) (1981): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szépe György (1976): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szinger Veronika (2007): Kivárá és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás és olvasás előkészítésében. *Könyv és Nevelés*, 9. 1. sz. <https://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/szv.htm>
- Szinger Veronika (2008): Kisgyermekkori írás-olvasás esemény. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt. *Doktori értekezés*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Szinger Veronika (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>
- Turcsenko Vlagyimir (1975): *A tudományos-technikai forradalom és az oktatás forradalma*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Varga László (2015): Új tudomány születőben: kisgyermekkori neuropedagógia. In: Belovári Anita (szerk.): *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, 151–161.

